

Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE

Volume **13**

Inclusão e diferença

Leandro Silva Vargas
Larissa Lara
Pedro Athayde
Organizadores

SÉRIE
CBCE
40 ANOS


edufnrn

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabício Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo

Revisão

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

Diagramação

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

Capa

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Leandro Silva Vargas
Larissa Lara
Pedro Athayde
Organizadores

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 13

Inclusão e diferença



Natal, 2020

Projeto da Direção Nacional do CBCE

Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021

Vicente Molina Neto – Presidente
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente
Larissa Lara – Diretora Científica
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

Gestão 2017 a 2019

Mauro Myskiw – Vice-Presidente
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

Gestão 2019 a 2021

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

Editores da Coleção

Larissa Lara
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Inclusão e diferença [recurso eletrônico] / organizadores Leandro Silva Vargas, Larissa Lara, Pedro Athayde. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

118 p. : il., PDF ; 472 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 13)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-031-6

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Vargas, Leandro Silva. II. Lara, Larissa. III. Athayde, Pedro.

RN/UF/BCZM

2020/29

CDD 796.0981

CDU 796(81)

Elaborado por Gersonide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação.....	7
<i>Leandro da Silva Vargas</i>	
Capítulo 1	
Formação inicial de licenciatura em educação física e o processo de inclusão de alunos com deficiência.....	13
<i>Cláudia Barsand de Leucas</i>	
Capítulo 2	
Formação inicial e práticas docentes inclusivas em educação física escolar.....	39
<i>Solange Rodovalho Lima</i>	
Capítulo 3	
Vamos brincar? A mediação no processo de inserção de uma criança com autismo na brinquedoteca.....	49
<i>José Francisco Chicon</i>	
<i>Flaviane Lopes Siqueira Salles</i>	
<i>Ivone Martins de Oliveira</i>	
<i>Maria das Graças Carvalho Silva de Sá</i>	
Capítulo 4	
Inclusão e diferença: deslocamentos discursivos nos 40 anos do CBCE.....	63
<i>Cláudio Marques Mandarino</i>	
Capítulo 5	
Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença em portfólio: trilhando os traçados de um coletivo.....	81
<i>Graciele Massoli Rodrigues</i>	
Capítulo 6	
A inclusão como rede e os currículos de formação em educação física.....	95
<i>Roseli Belmonte Machado</i>	
Sobre os Autores.....	111
Sobre os Organizadores.....	115

Apresentação

O volume 13 – *Inclusão e Diferença* – que integra a coleção *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*, é uma produção acadêmica que integra a comemoração dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). A obra estrutura-se com contribuições teóricas de pesquisadores(as) de diferentes instituições universitárias, as quais trazem potentes reflexões para o campo. Os capítulos constituem chamados para reflexões acerca do GTT Inclusão e Diferença (em seus deslocamentos discursivos e produções), da formação inicial em Educação Física e de suas práticas inclusivas, além de reflexões sobre como desenvolver um trabalho com crianças com deficiência.

A denominação “Inclusão e Diferença” é adotada, na esfera do CBCE, mais particularmente nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (Conbraces) a partir de 2009. Porém, a temática Educação Física e pessoas com necessidades especiais consolida-se no âmbito dos GTTs do CBCE a partir de 2001, apesar de participar de sua história desde 1997 por ocasião da inserção dos GTTs na nova organização dos Conbraces. A troca de nome do GTT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais para o GTT Inclusão e Diferença foi consolidada a partir de carta enviada à Direção Nacional do CBCE pelos membros do Comitê Científico do GTT, após reunião no IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, que ocorreu em Faxinal do Céu-PR, em setembro de 2008.

Para sustentar teoricamente a mudança de nomenclatura foram apontando os seguintes argumentos: a) o termo “Portador” está em desuso e direciona o seu foco, principalmente, para pessoas com “deficiência” e, conseqüentemente, justifica no indivíduo a necessidade de pesquisar neste campo do conhecimento; b) não acompanhamento do movimento dos trabalhos relacionados à inclusão que são enviados para o seu GTT; c) premência de nova denominação que acompanhe as necessidades do nosso tempo; d) melhorar a interlocução com os demais Grupos de Trabalhos do CBCE; e, e) o novo termo “Inclusão e Diferença” desloca o olhar de “deficiência”, pois, entende que as identidades são produzidas e significadas na sociedade contemporânea em que vivemos (FALKENBACH et al., 2014).

A defesa do nome “Inclusão e Diferença” surgiu a partir do entendimento do Comitê Científico, que o trato com o conhecimento abrangeria o debate de estudos para além da temática de “pessoas com deficiência”. A sugestão do nome “Diferença” auxiliava na mudança do foco da anor-

malidade para o foco das tensões e resistências expandindo o campo para outros contextos de investigação, abandonando a questão patológica do debate sobre deficiência. Dessa forma, o Comitê Científico acreditava que este GTT aceitaria o debate “sobre os sentidos, resistências que se produzem na contemporaneidade considerando a inclusão/exclusão presentes na sociedade, escola e educação física” (FERNANDES, 2016).

Atualmente, o GTT Inclusão e Diferença tem como ementa: acolher trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc., e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão. Fica evidente a abrangência de contextos de conhecimento e apontando uma inclinação para as questões culturais. Essa ampliação presente na ementa possibilita refletir sobre os diferentes posicionamentos que têm sido feitos em relação a identidades, diferenças, diversidade, práticas pedagógicas dialogando com envolvidos neste campo de conhecimento.

A mudança realizada foi, sem dúvida, um impacto histórico no GTT 8. Num primeiro momento deu-se uma desterritorialização em relação a temas que focavam a “deficiência” pelo viés da reabilitação, adaptação, educação especial, entre outros. Entendendo que o nome anterior, já não correspondia mais às necessidades do seu tempo, foram incorporados outros enunciados, com outros regimes, outras problematizações, que deslocavam o centro das atenções da deficiência, até então muito potente, para temas que tratavam da identidade, diferença, inclusão, gênero¹, etnia. Abriu-se, portanto, a possibilidade de se fazer o debate sobre os temas já presentes com aqueles que passam a circular. Houve, entretanto, o surgimento de um novo corpo teórico e novos eixos de abordagem acadêmica.

Neste contexto, o GTT 8, passou a ser denominado, Inclusão e Diferença. Nele, obtivemos a oportunidade de conhecer e problematizar um lugar em que se alojam os discursos sobre a deficiência. Para tanto, a unidade de discursos, tomando como objeto as “pessoas com deficiência”, permite organização de saberes sobre aquilo que está dizível e visível em um conjunto de enunciados.

¹ Durante alguns eventos, nacionais e regionais, o “GTT 8 – Inclusão e Diferença” recebeu trabalhos com a temática sobre o gênero. No entanto, no XVIII Conbrace, em assembleia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, foi criado o GTT Gênero.

Especialmente nas últimas décadas, o tema inclusão vem ganhando destaque. Para Duarte (2005), este termo surge como uma palavra de ordem nas lutas sociais das pessoas consideradas excluídas pela deficiência, etnia, por gênero, ou outras formas que ocorreram por meio de desvios dos padrões impostos pela estrutura econômica e social. Essas exclusões, por vezes, são veladas e, portanto, despercebidas, não sendo vistas na sociedade como casos de exclusão.

A noção de exclusão social transfere a responsabilidade pelas circunstâncias adversas do plano individual para processos societais e institucionais que, ao imporem obstáculos ao desenvolvimento de determinados indivíduos e grupos sociais, restringem seu acesso à plena participação na vida social, econômica, cultural e política da sociedade.

Quando se fala na busca por uma sociedade igualitária, se refere a um ambiente em que diferenças, diversidade, cooperação, qualidade de vida e direito de pertencimento se faz presentes.

Nesse cenário, atenta-se para o fato de existirem esforços de organismos internacionais para que ocorra a inclusão de pessoas com deficiências. No caso do Brasil, a Constituição Federal e os documentos legais surgidos, a partir da sua promulgação, delinearão novas questões a respeito do acesso e da acessibilidade de pessoas com deficiência, seja no campo da educação, do trabalho ou da inclusão social.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a intenção da inclusão está presente na legislação que orienta a sociedade. A aplicação e o cumprimento das normas, assim como em outras áreas, ainda não é um senso comum, tanto no que compete ao poder público, quanto na iniciativa privada e ao comportamento social.

A respeito da inclusão, da acessibilidade e das redes sociais, deve-se levar em conta que a inclusão é um sentimento (ou uma percepção pessoal) intransferível, muitas vezes, difícil de ser mensurada. O que se costuma verificar, contudo, é que o sentimento de estar incluído, mesmo quando ocorre com frequência, não está presente em todos os momentos do cotidiano.

Pode-se considerar, também, que surgem situações desagradáveis que provocam, em maior ou menor intensidade, certa frustração. A inclusão é incondicional, é fazer do mundo um lugar para TODOS. Integração é inserir um grupo de “excluídos”.

No Brasil, a desigualdade social é significativa e produto da exclusão social. Fazer parte de uma classe social desfavorecida significa, na maioria das vezes, não ter o direito à escolha. Nesse aspecto, o assistencialismo passa a ser visto como benefício de governo e não como direito do cidadão.

Nesse contexto, o que difere entre estar excluído ou não, “passa pelo direito à garantia de acesso a determinados segmentos que poderão facilitar o desenvolvimento de se estar efetivamente se sentindo incluído” (DUARTE, 2005, p. 28).

É sabido que a exclusão econômica é produzida pela não inserção de um indivíduo no mercado de trabalho ou por uma inserção precária, implicando em dificuldades de acesso à propriedade, ao capital, à educação, à capacitação profissional e ao emprego. Esses fatos resultam na existência de unidades domiciliares cujos rendimentos mostram-se insuficientes à sobrevivência desse grupo familiar.

A inclusão e a exclusão social não são fenômenos isolados. Eles são encontrados em articulações complexas no contexto específico de cada cultura. Vale, aqui, atentar ao fato econômico por trás dos movimentos inclusivos, considerando, principalmente, os países periféricos, como o Brasil.

As orientações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e de outros organismos financeiros internacionais, são explícitas em apontar as vantagens econômicas, por exemplo, de todas as crianças serem colocadas na rede regular de ensino. Deduz-se que o gasto com o ensino especial é minimizado, gerando economia no sistema educacional. Dessa forma, houve uma “corrida” dos países periféricos na promulgação de leis e decretos para garantir a inclusão em todos os níveis. É a inclusão por decreto, e não por transformação social. Inclusão essa que as minorias, ao longo do tempo, sempre reivindicaram das mais variadas formas (DUARTE, p. 28. 2005).

Se, de um lado, decretos e leis brasileiras estabelecem responsabilidades aos governos e à sociedade como um todo, favorecendo a conscientização, pelo tecido social, sobre os direitos dos “excluídos”, por outro, não atendem adequadamente as necessidades de todos. É importante considerar que a inclusão apresente uma rede de suporte em várias áreas, como acesso e acessibilidade à saúde, à educação, à assistência social, ao transporte, à justiça, entre outros, e que não fique restrita a questões do campo da educação, como ocorrido frequentemente.

Assim, acredita-se que, para ocorrer o processo de inclusão, é necessário que as redes sociais estejam preparadas, sejam elas escolas, unidades básicas de saúde, centros comunitários, entre outros. Dessa forma, o processo envolverá uma rede que dará suporte às demandas dessa população.

Portanto, o GTT 8 Inclusão e Diferença traz a discussão de temas relevantes a nossa sociedade sobre essa população. O GTT tem a pretensão de tratar o assunto principalmente no âmbito escolar, mas também em todos os segmentos que possam contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Esse volume de produções acadêmicas inicia-se com o capítulo intitulado ‘Formação inicial de Licenciatura em Educação Física e o processo de inclusão de alunos com deficiência’ e tem como autora a professora Cláudia Barsand de Leucas, debatendo a formação dos alunos de licenciatura em educação física, sob o prisma da obrigatoriedade de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

O segundo capítulo ‘Formação inicial e práticas docentes inclusivas em Educação Física escolar’ é escrito por Solange Rodovalho Lima. O objetivo desse texto é apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a formação inicial e práticas docentes inclusivas em Educação Física escolar. A autora problematiza os desafios s pela democratização do acesso às escolas públicas de educação básica e o, respectivo, crescimento de alunos/as público alvo da educação especial.

No capítulo 3 ‘Vamos brincar? A mediação no processo de inserção de uma criança com autismo na brinquedoteca’, José Francisco Chicon - com o seu grupo de estudos formado por Flaviane Lopes Siqueira Salles, Ivone Martins de Oliveira e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá – debate a ação educativa orientada para a criança com autismo, que, por vezes, manifesta-se em uma contraposição entre saber prático e científico.

O capítulo 4 ‘Inclusão e Diferença: Deslocamentos Discursivos nos 40 anos do CBCE’, de autoria de Claudio Marques Mandarino, traz os diversos olhares do discurso apresentados na trajetória histórica do GTT. O autor relaciona a produção discursiva com a construção de verdade, perpassada por deslocamentos e descontinuidade.

No capítulo 5 ‘Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença em portfólio: trilhando os traçados de um coletivo’, a autora Graciele Massoli Rodrigues apresenta como objetivo revisar o percurso do GTT Inclusão e Diferença. Sob as lentes pessoais, destaco que as reflexões, redefinições e consolidação desse espaço de convivência possibilitaram que um grupo de pesquisadores (as) gerasse um espaço de promoção, participação e construção coletiva com marca própria no campo da Educação Física.

No capítulo 6, ‘A inclusão como rede e os currículos de formação em Educação Física, de autoria da professora Roseli Belmonte Machado, reflete a formação inicial através do olhar da inclusão. A autora felicita a entrada do tema da inclusão na agenda pública, mas, ao mesmo tempo, ressalva a presença no interior dos processos inclusivos de uma multiplicidade de diferenças por parte da sociedade e que, conseqüentemente, atinge a condução da agenda e a forma de governar essas diferenças.

Ao construir essa obra que trata dos 40 anos do CBCE não podemos esquecer de uma pessoa que contribuiu de forma significativa para a caminhada do GTT, o professor Atos Prinz Falkenbach que nos deixou de forma prematura e que contribuiu de forma decisiva para a criação do GTT quando ainda tínhamos a nomenclatura antiga. Precisamos destacar as contribuições e engajamento do comitê científico do grupo de trabalho.

Convidamos aos leitores a apreciarem essa produção que inicia a seguir.

Porto Alegre, abril de 2019.

Leandro da Silva Vargas

Formação inicial de licenciatura em Educação Física e o processo de inclusão de alunos com deficiência

Cláudia Barsand de Leucas

A participação de pessoas com deficiência (PCD) em diferentes segmentos da sociedade brasileira tem promovido discussões sobre o seu acesso às conquistas sociais e à elaboração de proposições educacionais. A legislação brasileira vem propondo a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmou essas conquistas em janeiro de 2016 quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Brasil (2015), marcando assim, o início de um novo olhar sobre os brasileiros que tem deficiência.

A questão da inclusão de PCDs engloba muitas discussões nos diversos setores da sociedade, por isso, o papel do professor tem se alterado amplamente nos últimos anos. Dessa forma, várias mudanças tornaram-se necessárias fazendo com que os mesmos estejam preparados para o processo de inclusão desse público.

Diante da realidade apresentada, ao analisar as perspectivas da participação de PCD's em espaços inclusivos é possível destacar que dois aspectos parecem ser centrais para que haja uma política de inclusão, são eles: a organização de serviços e a formação de professores.

Nesse cenário de formação profissional para trabalhar com alunos com deficiência encontram-se os professores de Educação Física, foco desta pesquisa que teve como objetivo investigar como tem sido a formação inicial de graduandos em Educação Física na perspectiva do trabalho com pessoas com deficiência. Objetivou-se também listar os eixos temáticos orientadores das disciplinas (ementas) dos cursos de graduação em Educação Física em Universidades públicas e privadas de Belo Horizonte, apontando possibilidades de discussão sobre a inclusão de PCDs durante a formação dos estudantes.

Este estudo apresenta parte dos dados da tese de doutorado da autora (LEUCAS, 2017). Foram utilizados os dados coletados das ementas, os objetivos e competências de todas as disciplinas das cinco universidades participantes (dados da tese de doutorado da autora). Foi realizada uma análise das informações contidas nos documentos fornecidos pelos coordenadores de cada instituição.

A leitura dos documentos foi feita buscando identificar o perfil de formação inicial para trabalhar com PCDs. Em seguida apresentamos uma explanação geral sobre as instituições pesquisadas por meio de um quadro com os dados individualmente identificados por instituição, sem intenção de comparação entre as mesmas. Após a apresentação dos quadros, foi realizada uma análise a partir de uma leitura verticalizada dos documentos em uma dimensão interpretativa do conteúdo, onde foi possível fazer links com a pesquisa teórica fundamentando as análises, indicando como os documentos se aproximam e se afastam ou apenas são citados no corpo do texto ou nas referências.

Para os fins de pesquisa da tese que deu origem a este artigo, foi realizada uma leitura detalhada nos documentos norteadores das disciplinas e a aplicação de questionários (estes dados não foram utilizados neste estudo) direcionados para estudantes dos cursos de Educação Física de Belo Horizonte que cursaram o último ano de formação em licenciatura no segundo semestre de 2015.

Para Marconi e Lakatos (2003) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Apoiada nessa conceituação, a pesquisa documental foi realizada com base nos documentos norteadores das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo de formação de professores de Educação Física nas universidades pesquisadas. “Documentos norteadores” se referem ao material utilizado para a realização da pesquisa documental das referidas disciplinas. Para descrição deste documento utilizamos o termo *ementa* para apresentar resumidamente as ideias gerais que serão abordadas ao longo do desenvolvimento da disciplina.

A pesquisa foi realizada na cidade de Belo Horizonte que é a capital do estado de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil (FIGURA 1). Atualmente a cidade tem a sexta maior população do Brasil com 2.479.175 habitantes, segundo o senso do IBGE (2013), estando entre as cinco cidades mais importantes do país, do ponto de vista econômico e político.

Para este estudo, a unidade de análise foi formada pelas universidades públicas e privadas da cidade de Belo Horizonte (localização na FIGURA 2) que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física e que tiveram turmas concluindo o referido curso no ano de 2015.

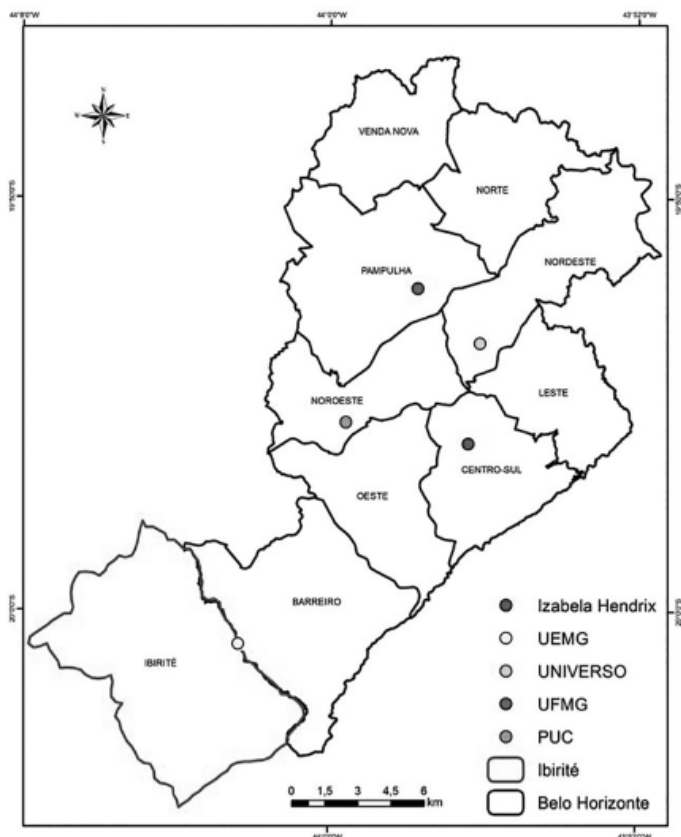
Figura1 – Localização da cidade de Belo Horizonte



Fonte: Minas Ferreis, 2017.

Após consulta feita ao site oficial do Ministério de Educação e Cultura - MEC, foi encontrado um universo de 7 Universidades (Tabela 1). Em abril de 2015, todas estas Universidades foram contatadas pelo autor desta tese por meio dos coordenadores de cursos de Educação Física e dentre estas, 2 instituições declararam não apresentarem previsão de turmas concluindo o curso de licenciatura para o ano de 2015. Das outras 5 universidades contatadas (Figura 2), seus representantes concordaram em colaborar com a pesquisa e um calendário para coleta dos dados foi proposto.

Figura 2 – Localização das universidades participantes



Fonte: elaborado pela autora.

Após solicitação dos documentos necessários para a análise documental, as 5 instituições forneceram este documento. Das 5 universidades pesquisadas, 4 disponibilizaram o documento completo - PROJETO PEDAGÓGICO - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA e 1 disponibilizou apenas as ementas das disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Educação Física. O resumo destas informações levantadas foi organizado Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Resumo da Coleta de Documentos

Instituição	Previsão para conclusão da licenciatura 2015	Data de aplicação do questionário	Ementa
Universidade 1	Positiva	jun/15	PP de licenciatura em EF
Universidade 2	Positiva	ago/15	PP de licenciatura em EF
Universidade 3	Positiva	set/15	PP de licenciatura em EF e
Universidade 4	Positiva	out/15	Apenas as ementas
Universidade 5	Positiva	nov/15	PP de licenciatura em EF
Universidade 6	Negativa	–	–
Universidade 7	Negativa	–	–

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, apresentamos e discutimos a análise documental com os dados das 5 universidades participantes, que passaremos a identifica-las como: Universidade pública1, Universidade pública2, Universidade particular1, Universidade particular2, Universidade particular3¹.

Análise documental neste estudo permitiu sistematizar as informações dos documentos norteadores das universidades participantes por meio de classificação de palavras chaves. Estas palavras foram escolhidas por representarem a temática abordada de acordo com o objetivo da pesquisa. Assim, os elementos de informação dos documentos foram classificados e organizados por uma escolha do pesquisador, adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa.

Para a análise documental foram pesquisadas as ementas, os objetivos e competências de todas as disciplinas das cinco universidades participantes. O material analisado foi composto pelos documentos fornecidos pelos coordenadores de cada instituição, com autorização prévia do colegiado e mediante assinatura do termo de compromisso das universidades participantes, onde constava esclarecimento dos objetivos da pesquisa e também por meio de informações obtidas virtualmente em acesso aos sites das universidades.

¹ Visando preservar a identidade das universidades participantes e as informações cedidas pelas mesmas, utilizaremos para nos referirmos às universidades estas nomenclaturas.

Diante disso, o material analisado foi fornecido de forma diferenciada (alguns completos outros somente as ementas) o que não impactou na análise por não se tratar de um estudo comparativo entre as universidades e sim de análise das informações documentais.

Primeiramente foi feita uma leitura desses documentos buscando identificar palavras, frases, expressões que traduzissem concepções, reflexões e debates sobre inclusão. As palavras pesquisadas foram escolhidas por traduzirem a concepção do referencial teórico, foram elas: deficiência, diferença, diversidade, inclusão, necessidades especiais e adaptada.

A seguir apresentamos uma explanação geral sobre as instituições pesquisadas, um quadro com os dados individualmente identificados por instituição sem nenhuma intenção de comparação entre as universidades por não ser este o objetivo da pesquisa e sim para melhor identificação das instituições participantes desta pesquisa. Após a apresentação do quadro de cada instituição com o resumo dos dados coletados das 5 Universidades pesquisadas, foi feita individualmente uma breve análise a partir de uma leitura mais verticalizada dos documentos fornecidos pelas instituições apresentados em uma dimensão interpretativa das informações. A partir destes dados foi possível fazer links com a parte teórica fundamentando as análises, indicando como os documentos se aproximam e se afastam ou apenas são citados no corpo do texto ou nas referências.

Universidade Pública 1

O curso de Educação Física da Universidade Pública 1 data de 1953, a partir da fusão de dois cursos criados, respectivamente, pelo Estado de Minas Gerais e pela Sociedade Mineira de Cultura. Em 1969, o curso de Educação Física passa a ser integrado a esta instituição.

O curso de Educação Física desta instituição, desde a década de 1990, é dividido em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Atualmente (2015, quando foi realizada a pesquisa), a opção pela modalidade se dá no concurso Vestibular, tendo o curso duração mínima de 04 anos e oferece 110 vagas anualmente, com entrada semestral de 55 estudantes.

O curso de licenciatura no ano de 2015 apresentava uma carga horária total 3.103 horas distribuídas em 8 períodos e 56 disciplinas.

Tabela 2 – Resumo dos dados coletados – Universidade Pública 1

Palavras chaves	UNIVERSIDADE PÚBLICA 1
DEFICIÊNCIA	Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa.
	- Na disciplina do 2º período: Filosofia e Ed física que apresenta uma carga horária de 45 horas semestrais com 3 horas semanais aparece a palavra DEFICIÊNCIA na descrição do programa da disciplina no item Educação Física e esporte: sentidos éticos:
	-Ética na atuação com pessoas com deficiências
	E nas referências bibliográficas finais do projeto político pedagógico aparecem 2 inferências:
	- SESI-DN/Ministério do Esporte e Turismo. Lazer, Atividade Física e Esporte para Portadores de Deficiência. Brasília 2001
	- SILVA, R.V.S. e CARMO, A. A. (Org.): Produção científica relacionada à pessoa portadora de deficiência: dissertações e teses, Vol. II. Uberlândia, UFU 1999
DIFERENÇA	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
DIVERSIDADE	Foi encontrada apenas 1 inferência contextualizada com o objetivo da pesquisa na proposta conceitual do projeto político pedagógico:
	-Diversidade de compreensão sobre a Educação Física, presente no currículo, aliada à falta de discussão sobre essa diversidade e suas implicações. Isso leva à falta de clareza sobre o perfil do profissional a ser formado;
	A diversidade social e cultural foi citada várias vezes, porém descontextualizada com o objetivo da pesquisa.

INCLUSÃO	Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na proposta conceitual do curso na linha Educação Física: articulação com a experiência dos professores na escola:
	- Se antes já se afirmou que tudo o que integra o currículo escolar é direito de todos, não seria diferente com o esporte: o princípio da inclusão e da participação de todos os alunos em sua prática é fundamental.
	Na proposta conceitual do curso na linha Educação Física: articulação com o Lazer:
	- Aqui, torna-se uma exigência da formação de Professores de Educação Física a reflexão sobre os interesses de mercado, que procuram transformar o lazer em mercadoria para produzir, com isso, falsas necessidades de consumo e inclusão.
	Na disciplina do 3º período Teoria da Atividade Física Adaptada que apresenta uma carga horária de 45 horas com 3 aulas semanais aparece a palavra DEFICIÊNCIA na descrição da ementa:
	- Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional.
NECESSIDADES ESPECIAIS	Na apresentação do projeto político pedagógico do curso:
	- Preparar profissionais para a intervenção no planejamento e administração de atividades em outros campos é também uma preocupação presente desde as origens do curso, e ganhou ainda maior ímpeto com a criação do Bacharelado, em 1991. Assim, por exemplo, em práticas relacionadas à saúde, ao lazer, ao esporte, ao treinamento, às pessoas com necessidades especiais, aos idosos, por exemplo, abrem-se possibilidades de formação e atuação do Profissional de Educação Física. Campos de atuação que merecem cuidados e que serão objeto do Projeto Pedagógico da Graduação.
	Nas referências bibliográficas da disciplina do 3º período: Teoria da Atividade Física Adaptações Curriculares.
	- Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP 1999.

NECESSIDADES ESPECIAIS	<p>- CORDE: Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Trad. CUNHA, E. A. Brasília 19972.</p>
ADAPTADA	<p>Foram encontradas 11 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa, todas relacionadas à ementa da disciplina específica do 3º período: Teoria da atividade física adaptada com 45hs e 3 aulas semanais.</p>
	EMENTA
	<p>Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão, ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional.</p>
	OBJETIVOS
	<p>Habilitar o aluno a conceituar e teorizar os princípios da área da Atividade Física Adaptada com base na realidade nacional e internacional.</p>
	PROGRAMA
	<p>1. Conceito de Atividade Física Adaptada e terminologias básicas de sustentação da área;</p>
	<p>3. Atuais paradigmas nacionais e internacionais da Atividade Física Adaptada;</p>
	<p>5. Campo de atuação dos profissionais de Educação Física com Atividade Física Adaptada.</p>
	<p>Nas referências bibliográficas da disciplina do 3º período: Teoria da Atividade Física Adaptações Curriculares.</p>
	<p>- BATTISTELLA, L.R et al.: Programa de Educação Física em Centros de Reabilitação. Abordagem Interdisciplinar. In: Anais do III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. São Paulo, USP 1990, pp. 79-83.</p> <p>- MAUERBERG-de Castro, E.: Atividade Física Adaptada. Tecmedd, 2005.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Após a leitura das informações da Universidade Pública 1, podemos dizer que a discussão sobre os conceitos referentes ao tema desta pesquisa aparece basicamente na fundamentação do PPP de forma mais geral e sem sinais de aprofundamento no restante do documento, constam também algumas referências bibliográficas que remetem a discussão da diversidade o que não necessariamente garante a discussão. O documento norteador aponta para uma contextualização iniciada no segundo período a partir do programa da disciplina de filosofia e de forma mais aprofundada no *terceiro período* no programa da disciplina específica², porém, no restante do documento não apresenta mais nenhum diálogo nem citação nos demais períodos do curso.

Universidade Pública 2

A Universidade Pública 2 é uma entidade jurídica de direito público, criada pela Lei nº 5.446, de 25 de maio de 1970 e pelo Decreto nº 13.369, de 26 de janeiro de 1971, com a finalidade de manter cursos e atividades destinados à formação de recursos humanos para a educação. Pelo Decreto Estadual Nº 41.733 de 25 de junho de 2001 ficou criado nesta Fundação, o Instituto Superior de Educação destinado a formar professores para a Educação Básica.

O Curso de Educação Física desta Instituição se propõe desde 2001, a formar profissionais para a área de Educação Física. Atualmente, na unidade pesquisada, oferece apenas a modalidade Licenciatura tendo este curso duração mínima de 3 anos e 6 meses e disponibiliza anualmente 160 vagas sendo 40 vagas para o turno manhã no 1º Semestre, 40 vagas para o turno Noite no 1º Semestre e 40 vagas para o turno Manhã no 2º Semestre e 40 vagas para o turno Noite no 2º Semestre. O curso de licenciatura no ano de 2015 apresentava uma carga horária total 3.480 horas distribuídas em 7 períodos e 56 disciplinas.

² Disciplinas que estudam as dimensões social, cultural, biológica e pedagógica do processo ensino aprendizagem da Educação Física para pessoas com deficiência assim como a contextualização histórica das práticas corporais adaptadas, os conceitos de segregação, integração e inclusão. Também neste eixo se encontram as disciplinas que estudam a legislação no âmbito da pessoa com deficiência, procedimentos e estratégias metodológicas para questões relativas às necessidades educacionais especiais para as aulas de educação física, afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão, ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional

Tabela 3 – Resumo dos dados coletados – Universidade pública 2

Palavras chaves	UNIVERSIDADE PÚBLICA 2
DEFICIÊNCIA	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
DIFERENÇA	<p>Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:</p> <p>Na bibliografia complementar da disciplina do 6º período: História e Cultura Afro-Brasileira:</p> <p>- BARROS, José D. Assunção. A construção social da cor: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.</p> <p>Na bibliografia da disciplina do 7º período: EDUCAÇÃO FÍSICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:</p> <p>- AQUINO, J. (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.</p>
DIVERSIDADE	<p>Foram encontradas 7 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:</p> <p>No corpo do texto das competências orientadoras das ações de formação onde diz que o profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física deverá apresentar as seguintes competências:</p> <p>Referentes ao comprometimento com os valores da sociedade democrática:</p> <p>- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em suas dimensões corporal, social e cultural;</p> <p>Referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:</p> <p>- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos de ensino, considerando a diversidade dos alunos e os objetivos educacionais propostos;</p> <p>Na ementa da disciplina do 4º período DANÇA: DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p>- O estudo dos diferentes estilos de dança. Contextualização histórica. Danças regionais. Procedimentos e estratégias metodológicas para o ensino da diversidade cultural na dança nas aulas de Educação Física.</p>

DIVERSIDADE	Na bibliografia básica da mesma disciplina:
	- GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e Educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992. (Disponível no Sistema Web Giz). Disponível em: http://www.paulofreire.org/ . Acessado em: 08/08/2013
	Na ementa da disciplina do 5º período: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO
	- Cultura: conceito, características; contato interétnico e aculturação. Diversidade cultural. Cultura e educação: a escola como instituição sociocultural. A escola e a diversidade cultural. Preconceito e discriminação nas práticas escolares: as relações étnico-raciais, as relações de gênero, a desigualdade econômico-social.
	Na bibliografia básica da mesma disciplina do 5º período: HANDEBOL
	- STIGGER. Marco Paulo. Educação física, esporte e Diversidade. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
	Na bibliografia complementar da mesma disciplina do 7º período EDUCAÇÃO FÍSICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
INCLUSÃO	- STIGGER, M. P. Educação física, esporte e Diversidade. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
	Foram encontradas 5 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na bibliografia complementar da disciplina do 7º período: GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL e PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO: (RE-) CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE E PRÁTICA COTIDIANA NAS ESCOLAS
	- GUALBERTO, C. Análise do PELC no município de Periquito/MG. In: BRASIL. Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social. 1ª Ed: Coletânea de premiados de 2008. Brasília: Ministério do esporte, 2009. p.183-198.
	- SILVA, L. T. Meninas e meninos da Serra: as oficinas de esporte/lazer do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento. In: BRASIL. Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social. 1ª Ed: Coletânea de premiados de 2008. Brasília: Ministério do esporte, 2009. p.199-216.
Na ementa da disciplina do 7º período: EDUCAÇÃO FÍSICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	

INCLUSÃO	- Definição das necessidades educacionais especiais. Contextualização histórica das práticas corporais adaptadas. Discussão dos conceitos de segregação, integração e inclusão. Análise da legislação. Procedimentos e estratégias metodológicas para questões relativas as necessidades educacionais especiais para as aulas de educação física.
	Na bibliografia complementar da mesma disciplina do 7º período
	- ACERVO DE PERIÓDICOS – FHA / Inclusão: revista de educação especial; - AQUINO, J. (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas
NECESSIDADES ESPECIAIS	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
ADAPTADA	Foram encontradas 2 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na ementa da disciplina do 7º período: EDUCAÇÃO FÍSICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
	- Definição das necessidades educacionais especiais. Contextualização histórica das práticas corporais adaptadas. Discussão dos conceitos de segregação, integração e inclusão. Análise da legislação. Procedimentos e estratégias metodológicas para questões relativas as necessidades educacionais especiais para as aulas de educação física.
	Na bibliografia básica da mesma disciplina do 7º período
	- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs). Atividade Física Adaptada. Barueri-SP, Editora Manole, 2005

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta instituição, a discussão da diversidade, diferença e desigualdade aparece apenas no âmbito das ementas das disciplinas assim como nas referências localizadas no quarto, quinto, sexto período e de forma mais aprofundada no *sétimo período* no programa da disciplina específica. No corpo do texto das competências orientadoras das ações de formação, há ênfase em reconhecer e respeitar a diversidade nas dimensões corporal, social e cultural, mas sem deixar claro se há uma progressão ou fluidez entre os períodos.

Universidade Particular 1

O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Particular 1 foi criado em 2005. A experiência da instituição com a área teve início em 1952, quando foi fundada a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais - primeira instituição católica da América Latina destinada à formação de Licenciados em Educação Física (SOUSA, 2002). Um ano mais tarde, agregou-se à Escola de Educação Física do Estado e em 1969, com sua federalização, transformou-se na atual Escola de Educação Física da Universidade pública1.

O aluno, no momento da matrícula opta pelo bacharelado ou pela licenciatura. Nos quatro primeiros períodos as disciplinas são comuns aos dois cursos. A partir do quinto período, o aluno interessado poderá fazer as disciplinas dos dois cursos ao mesmo tempo, sendo possível obter a segunda formação apenas um semestre após a primeira. Atualmente, até final de 2015, o curso apresenta duração mínima de 3 anos e meio e oferece 120 vagas anualmente, com entrada semestral de 60 estudantes. O curso de licenciatura até o ano de 2015 apresentava uma carga horária de 2.973 horas distribuídas em 7 períodos e 48 disciplinas.

Tabela 4 – Resumo dos dados coletados – Universidade particular 1

Palavras chaves	UNIVERSIDADE PARTICULAR 1
DEFICIÊNCIA	Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na bibliografia Básica da mesma disciplina: Atividades Aquáticas
	- ESCOBAR M. Ortega, BURKHARDT Roberto. Natação para portadores de deficiência. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico S/A, 1985.
	Na ementa da disciplina do 6º período: Educação Física: Pessoas com deficiência 6º período
	- Estudo das dimensões social, cultural, biológicas e pedagógica do processo ensino aprendizagem da Educação Física para pessoas com deficiência.
	<p data-bbox="418 1359 864 1394">Na bibliografia Básica da mesma disciplina:</p> <p data-bbox="286 1420 996 1477">- CARMO, Apolônio A. Deficiência física; a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. 2. ed. Brasília: SEED/MEC, 1994.</p>

DEFICIÊNCIA	<p>- PBH/SMES. Esporte e lazer direito de todos; a participação inclusiva das pessoas portadoras de deficiências. Belo Horizonte: SMES/PBH, 1997.</p>
DIFERENÇA	<p>Foram encontradas 9 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 1º período: Voleibol</p>
	<p>- Introdução ao estudo do esporte como fenômeno sociocultural. Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Voleibol. Processos ensino-aprendizagem do Voleibol, considerando diferenças dos praticantes.</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 2º período: FUTSAL</p>
	<p>- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Futsal. Processos ensino-aprendizagem do Futsal, considerando diferenças dos praticantes.</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 3º período: Futebol</p>
	<p>- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Futebol. Processos ensino-aprendizagem do Futebol, considerando diferenças dos praticantes.</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 3º período: Atletismo</p>
	<p>- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Atletismo. Processos de ensino-aprendizagem do Atletismo, considerando as diferenças dos praticantes.</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 4º período Handebol</p>
	<p>- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Handebol. Processos de ensino-aprendizagem, considerando diferenças dos praticantes.</p>
	<p>Na ementa da disciplina do 5º período: educação física escolar: infância</p>
	<p>- Educação Física na escola infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Concepções de infância, educação e Educação Física e suas relações com o processo pedagógico. Propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física para crianças, considerando as suas diferenças.</p>
<p>Na ementa da disciplina do 5º período: LUTAS</p>	

DIFERENÇA	- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos das Lutas. Processos de ensino-aprendizagem das Lutas, considerando diferenças dos praticantes.
	Na ementa da disciplina do 6º período: EDUCAÇÃO Física escolar: adolescência
	- Educação Física no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Concepções de adolescência, educação e Educação Física e suas relações com o processo pedagógico. Propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física para adolescentes, considerando as suas diferenças.
	Na ementa da disciplina do 5º período: Basquetebol
	- Estudo de fundamentos socioculturais históricos, técnico-pedagógicos do Basquetebol. Processos de ensino-aprendizagem, considerando diferenças dos praticantes.
DIVERSIDADE	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa.
INCLUSÃO	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa.
NECESSIDADES ESPECIAIS	Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO E SEUS COMPONENTES
	- O Curso assegurará o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as faixas etárias e as representações sociais e culturais dos períodos infância, adolescência, juventude, idade adulta, velhice e das pessoas portadoras de necessidades especiais. O acesso a esses conhecimentos se dará por meio do estudo de disciplinas específicas sobre esses temas, e das disciplinas de fundamentos e práticas corporais, como explicitado nas ementas.
	Na ementa da disciplina do 4º período: Fonoaudiologia: expressão e comunicação oral

NECESSIDADES ESPECIAIS	- Conhecimento de aspectos comunicativos essenciais ao profissional da voz, através do estudo de parâmetros vocais, linguísticos e articulatórios normais. Aperfeiçoamento da expressão e comunicação oral e técnicas vocais voltadas à prevenção e promoção de saúde do professor de Educação Física. Estudo de possibilidades comunicativas alternativas ou suplementares aplicadas à comunicação com alunos portadores de necessidades especiais.
	Na ementa da disciplina do 7º período: Estágio de LICENCIATURA: educação física no ensino médio
	- Elaboração de conhecimentos sistematizados sobre o processo ensino – aprendizagem em Educação Física por meio da observação da atuação docente e do exercício efetivo das funções de professor de Educação Física na educação de jovens, adultos e pessoas portadoras de necessidades especiais.
ADAPTADA	Foi encontrada 1 inferência contextualizada com o objetivo da pesquisa
	Na bibliografia básica da disciplina do 6º período: Educação Física: Pessoas com deficiência 6º período
	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada. Brasília: MEC, 2002.

Fonte: elaborado pela autora.

No texto da estrutura curricular do curso de Educação Física da Universidade particular 1 e seus componentes, há a intenção de assegurar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano como diferentes culturas caracterizando as faixas etárias e as representações sociais e culturais de forma ampla. Fica claro que o acesso a esses conhecimentos se dará por meio do estudo de disciplinas específicas sobre esses temas e das disciplinas de fundamentos e práticas corporais como explicitado nas ementas.

A disciplina específica se encontra no *sexto período*, porém, em todas as ementas das disciplinas de todos os períodos há a proposição da discussão sobre a temática. De modo geral a discussão específica sobre a diversidade se apresenta de forma restrita na disciplina específica e não há clareza de como as disciplinas dialogam entre si sobre o tema.

Universidade Particular 2

Em 2004, a instituição chegou à capital mineira com a abertura do campus de Belo Horizonte. Atualmente, o curso apresenta duração mínima de 3 anos e oferece 300 vagas anualmente, com entrada semestral de 150 estudantes, divididos entre os cursos de bacharelado diurno e noturno e

licenciatura diurno e noturno. O curso de licenciatura até o ano de 2015 apresentava uma carga horária de 2.925 horas distribuídas em 6 períodos e 48 disciplinas

Tabela 5 – Resultados da coleta de dados – Universidade particular 2

Palavras chaves	UNIVERSIDADE PARTICULAR 2
DEFICIÊNCIA	Foram encontradas 3 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na ementa da disciplina do 5º período: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
	- História, definição e evolução conceitual. Estudo dos portadores de necessidades especiais: conceituação e classificação de deficiências e necessidades especiais, caracterização e causas mais comuns das diversas deficiências, fatores biológicos, afetivos e sociais. Educação física e esportes na educação especial. Inclusão social através dos esportes adaptados. paraolimpíadas.
DIFERENÇA	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
DIVERSIDADE	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
INCLUSÃO	Na ementa da disciplina do 5º Período: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
	- História, definição e evolução conceitual. Estudo dos portadores de necessidades especiais: conceituação e classificação de deficiências e necessidades especiais, caracterização e causas mais comuns das diversas deficiências, fatores biológicos, afetivos e sociais. Educação física e esportes na educação especial. Inclusão social através dos esportes adaptados. paralimpíadas.

NECESSIDADES ESPECIAIS	Na ementa da disciplina do 5º Período: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
	- História, definição e evolução conceitual. Estudo dos portadores de necessidades especiais: conceituação e classificação de deficiências e necessidades especiais, caracterização e causas mais comuns das diversas deficiências, fatores biológicos, afetivos e sociais. Educação física e esportes na educação especial. Inclusão social através dos esportes adaptados. Paralimpíadas
ADAPTADA	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

O documento apresentado pela Universidade Particular 2 se restringiu apenas às ementas das disciplinas, o que não permite uma análise mais aprofundada em uma dimensão interpretativa. A discussão aparece apenas no âmbito da ementa da disciplina específica que se encontra no *quinto período* e não apresenta a abordagem mais ampla da diversidade e diferença ficando mais centrada na abordagem da educação física adaptada (fatores biológicos, afetivos e sociais). A temática é tratada de forma isolada e não é possível perceber um diálogo com as outras disciplinas.

Universidade Particular 3

A Universidade Particular 3 foi credenciada pela Portaria nº. 88 de 16 de janeiro de 2002. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (2006) do Centro Universitário, a missão desta instituição se define como: “educar e formar cidadãos qualificados e críticos, com base em valores cristãos, para atuar na transformação da sociedade”. Portanto, valores como “justiça, solidariedade, cidadania, confessionalidade, excelência profissional e efetividade” devem permear as ações institucionais. Por ser uma instituição filantrópica, o Centro Universitário tem como objetivo a inserção social, através da formação de profissionais e da “divulgação do pensamento, da arte e do saber”.

Atualmente, o curso oferece as modalidades de bacharelado e licenciatura, com entrada semestral de 180 estudantes. A licenciatura oferece 60 vagas no turno matutino e 60 vagas no turno noturno. O curso de licenciatura até o ano de 2015 apresentava uma carga horária de 2533 horas distribuídas em 6 períodos e 44 disciplinas.

Tabela 6 – Resultados da coleta de dados – Universidade particular 3

Palavras chaves	PARTICULAR 3
DEFICIÊNCIA	Foram encontradas 2 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	<p>Na ementa da disciplina do 4º período: Educação Física para Pessoas com Necessidades - A deficiência nos diversos períodos históricos, conceituação e terminologia das diferentes disfunções físicas, mentais, sensoriais e múltiplas. Fatores naturais e ambientais que interferem ao longo da vida das PNE's. O profissional de Educação Física e a atuação em equipes multidisciplinares. Legislação sobre os PNE's no Brasil. Planejamento e vivência de atividades inclusivas.</p>
	Na bibliografia Básica da mesma disciplina:
	- NETTO, F.C; GONZALEZ, J.S. Desporto Adaptado a Portadores de Deficiência. Volumes 1 a 6. Porto Alegre: UFRGS/ INDESP. 1996.
DIFERENÇA	Não foram encontradas inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa
DIVERSIDADE	Foram encontradas 4 inferências contextualizadas com o objetivo da pesquisa:
	Na CONCEPÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
	- Para projetar a formação do professor da Educação Básica é necessário conceber a escola e a missão deste professor. Desta forma, este Projeto Pedagógico comunga com a concepção de escola e de professor explícita no Parecer CNE/CP 09/2001:
	“a concepção de escola voltada para a cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente as transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. ”

DIVERSIDADE	Nos PRINCÍPIOS NORTEADORES
	- Inclusão Social e Diversidade Cultural – Favorecer a inclusão social é um compromisso de todo educador em todos níveis de ensino. Para que haja inclusão social é necessário, em primeiro lugar, o respeito à diversidade cultural. Em meio ao processo de globalização, faz-se imprescindível o reconhecimento do educador e educando sobre sua cultura e respeito às demais culturas.
	Na ementa da disciplina do 5º período: Dança
	- História da Dança. Dança e processo criativo. Diversidade cultural nas danças brasileiras e internacionais. Influência da mídia nas danças. Dança e gênero. Dança Educacional e Dança Espetáculo. Composição coreográfica
	Na ementa da disciplina do 6º período: Cultura
	- Aborda relações possíveis da ciência da religião construindo pontes com as diversas áreas de conhecimento com abordagens sobre: ciências, cultura, fenômeno religioso, transcendência, imanência, diversidades, peculiaridades, criatividade, singularidades, diálogo, tolerância, respeito
INCLUSÃO	Nos PRINCÍPIOS NORTEADORES do curso
	- Inclusão Social e Diversidade Cultural – Favorecer a inclusão social é um compromisso de todo educador em todos os níveis de ensino. Para que haja inclusão social é necessário, em primeiro lugar, o respeito à diversidade cultural. Em meio ao processo de globalização, faz-se imprescindível o reconhecimento do educador e educando sobre sua cultura e respeito às demais culturas.
NECESSIDADES ESPECIAIS	Na ementa da disciplina do 4º período: Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais
ADAPTADA	Na bibliografia Básica da disciplina do 4º período: Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais
	- BRASIL, MEC. Capacitação de professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada- Brasília 2002

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta universidade há um destaque sobre a preocupação com a inclusão social por meio da formação profissional nos objetivos do PPP, justificada pela característica filantrópica da instituição. A diversidade aparece como concepção importante do curso de licenciatura em EF e nos princípios norteadores, a discussão sobre inclusão social e diversidade cultural está presente de forma generalizada. No *quarto período* está a disciplina específica que aborda a temática e também há inferências nos quinto e sexto período por meio de outras disciplinas, mas sem nenhuma menção ao diálogo entre eles.

O quadro apresentado a seguir trás o resumo das informações descritivas das universidades pesquisadas, que nos permite visualizar o contexto em que cada uma está inserida e a que se propõe enquanto instituição de ensino superior.

Durante a leitura destes documentos, destacamos diferentes nomenclaturas adotadas por cada uma das Universidades para uma mesma disciplina correspondente. Buscamos nas ementas destas disciplinas específicas uma possível justificativa que explicasse a nomenclatura diferenciada. De modo geral as concepções estão implícitas nas ementas e para melhor visualização de análise, o quadro seguinte foi elaborado com as informações gerais da disciplina específica por Universidade:

Tabela 7 – Resumo comparativo dos dados coletados

Universidade	Início das atividades da Instituição	Início das atividades do curso Educação Física	Número de disciplinas	Carga horária total	Duração mínima	Modalidade	
						Diurna/vagas em 2015	Modalidade noturna/vagas em 2015
Universidade pública 1	1952	1969	56	3.103	4 anos	Licenciatura 60	Bacharelado 30
						Bacharelado 60	

Universidade pública 2	1970	2001	56	3.480	3 anos e 6 meses	Licenciatura 40	Licenciatura 40
Universidade particular 1	2005	2005	48	2.973	3 anos e 6 meses	X	Licenciatura 60
Universidade particular 2	2004	2004	48	2.925	3 anos	Licenciatura	Licenciatura
						Bacharelado	Bacharelado
Universidade particular 3	2002	2002	44	2.533	3 anos	Bacharelado 60	Licenciatura 60
							Bacharelado 60

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 8 – Comparativo de nomenclatura das disciplinas

Universidade	Nome da disciplina	Período	Carga horária	Ementa
Pública 1	Teoria da atividade física adaptada	3º	45	Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão, ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional.

Pública 2	Educação física e necessidades educacionais especiais	7º	60	Definição das necessidades educacionais especiais. Contextualização histórica das práticas corporais adaptadas. Discussão dos conceitos de segregação, integração e inclusão. Análise da legislação. Procedimentos e estratégias metodológicas para questões relativas as necessidades educacionais especiais para as aulas de educação física.
Particular 1	Educação Física: Pessoas com deficiência	6º	64	Estudo das dimensões social, cultural, biológicas e pedagógica do processo ensino aprendizagem da Educação Física para pessoas com deficiência.
Particular 2	Educação Física adaptada	5º	60	História, definição e evolução conceitual. Estudo dos portadores de necessidades especiais: conceituação e classificação de deficiências e necessidades especiais, caracterização e causas mais comuns das diversas deficiências, fatores biológicos, afetivos e sociais. Educação física e esportes na educação especial. Inclusão social através dos esportes adaptados. paraolimpíadas.
Particular 3	Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais	4º	40	A deficiência nos diversos períodos históricos, conceituação e terminologia das diferentes disfunções físicas, mentais, sensoriais e múltiplas. Fatores naturais e ambientais que interferem ao longo da vida das PNE's. O profissional de Educação Física e a atuação em equipes multidisciplinares. Legislação sobre os PNE's no Brasil. Planejamento e vivencia de atividades inclusivas.

Fonte: elaborado pela autora.

Após a leitura e análise dos dados coletados podemos dizer que de modo geral, as ementas das disciplinas estão fundamentadas na visão médica da pessoa com deficiência, das práticas corporais adaptadas e do paradesporto. Há um destaque para a discussão da dimensão social e histórica. Além das informações apresentadas também foi possível destacar a diversidade de nomenclaturas utilizadas, a variação do número de horas destinada à disciplina específica e das bibliografias que fundamentam a disciplina, o que nos permite verificar as diferentes concepções encontradas nos documentos que norteiam os cursos de formação de professores de Educação Física nas universidades públicas e privadas de Belo Horizonte. A fragmentação da discussão sobre PCDs nas ementas dos cursos estudados pode refletir a dificuldade dos cursos de formação inicial de professores em intercambiar e alinhar conceitos sobre as práticas corporais adaptadas e do paradesporto de forma mais clara e longitudinal.

A discussão sobre os conceitos referentes ao tema desta pesquisa aparece basicamente na fundamentação do PPP (projeto político pedagógico) de forma geral e sem sinais de aprofundamento no restante do documento. Apenas uma universidade demonstrou por meio das citações da temática em todas as disciplinas do curso a intencionalidade de estabelecer um diálogo linear. As disciplinas que discutem o tema são principalmente as disciplinas específicas e as disciplinas didáticas, assim é possível avançar no sentido de pensar uma formação onde mais de uma disciplina seja voltada para a Educação Física para PCDs. O tema deveria ser abordado de forma gradativa onde houvesse um diálogo coeso de construção entre os docentes como um grupo que permitisse pensar o processo formativo enquanto objetivo do curso e não apenas de uma disciplina de um professor. Somente explicar as concepções sobre inclusão não transforma a prática por isso a necessidade de que o discurso seja contextualizado na prática.

Espera-se que mais pesquisas possam ser realizadas de modo a relacionar a prática docente com as ementas das disciplinas, observarem as aulas, buscarem alternativas extracurriculares, de modo a aprofundar as reflexões sobre a abordagem da Educação Física para PCDs na formação do profissional de Educação Física (CIDADE E FREITAS, 2002). Assim, entendemos que há necessidade de que seja ampliado o número de trabalhos em relação à formação, sobretudo os que permitam obter dados que possam contribuir para a elaboração de currículos inovadores e que de fato caracterizem as formações da área.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 set. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 set. 2015.
- CIDADER, E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14 Edição especial 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEUCAS, C. B. *A percepção dos estudantes de graduação em educação física sobre a sua formação inicial e o desafio da inclusão escolar de alunos com deficiência*. Tese Doutorado Educação. Universidad de Desarrollo Sustentable. Assunção 2017.

Formação inicial e práticas docentes inclusivas em educação física escolar

Solange Rodovalho Lima

Introdução

Nos últimos anos, em todo território nacional, ampliou-se a oferta de vagas e a democratização do acesso às escolas públicas de educação básica, com o aumento do quantitativo de alunos/as Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)*, são as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Esse crescimento, sem dúvida, representa um grande avanço para a escolarização dessas pessoas, principalmente se considerarmos que no Brasil até os anos de 1980, um passado recente, ainda sob o discurso da integração escolar, era recorrente a recusa da matrícula desses/dessas alunos/as, sob o argumento de que a escola não estava preparada para receber e trabalhar com esse público.

Se por um lado essas mudanças representam um avanço no cenário da educação brasileira, por outro, geraram muitos desafios para as escolas de educação básica e aos profissionais que nela atuam, bem como para os cursos de formação inicial e continuada de professores/as, especialmente das Universidades públicas que tem têm a responsabilidade de garantir a formação inicial de professores (BRASIL, 2009).

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a formação inicial e práticas docentes inclusivas em Educação Física escolar.

Aspectos legais sobre a inclusão escolar do PAEE e a formação inicial de professores/as

Desde os anos de 1990 várias leis e regulamentações entraram em vigor no Brasil, reforçando a garantia do direito à inclusão escolar e muitos desses documentos destacaram a necessidade de se formar professores para trabalhar com as demandas do PAEE, seja em classe comum ou no atendimento educacional especializado (AEE).

A título de exemplo, alguns desses documentos merecem destaque. A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seu artigo 8, inciso I, reforçou a necessidade de prover tanto professores/as para ensino comum quanto para a Educação Especial para atender às necessidades diferenciadas dos alunos (BRASIL, 2001).

O Decreto 6755/2009 da Presidência da República, que instituiu a *Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, estabeleceu entre os objetivos ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial e firmou o papel das universidades públicas como responsáveis pela formação inicial de professores (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na Meta 4 prevê a universalização para o PAEE de quatro a dezessete anos do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Para tanto o PNE preconiza a necessidade de apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para as demandas do PAEE, sejam elas especializadas ou não.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018 integra novamente o bacharelado e a licenciatura (BRASIL, 2018). Isso após treze anos da Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 que distinguia os campos de atuação do graduado em Educação Física (bacharel) e do licenciado em Educação Física (professor da educação básica).

O parágrafo 2º, item II do Art. 5º das DCNs preconiza que “A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura” (BRASIL, 2018, p. 2). Nota-se que a referência é só à pessoa com deficiência e não ao PAEE, mas, o Art. 15 apresenta uma visão

mais ampliada, pois ao falar dos conteúdos programáticos para os cursos de licenciatura, menciona a “Educação Física Escolar Especial/Inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 6).

Em termos específicos e representando um marco à Educação Especial, destaca-se a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)* que garantiu muitos avanços e inovações na escolarização do PAEE e aponta a necessidade de se assegurar “[...] a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 8).

Formação inicial e práticas inclusivas: lacunas e possibilidades

Apesar do que preconizam os referidos documentos sobre o papel central dos/das professores/as na inclusão escolar, cabe destacar que apesar de serem peças principais nesse processo, o sucesso ou o fracasso dele, não depende só desse/dessa profissional, mas de todas as ações e de Todos/as os/as envolvidos/as na educação básica, seja na classe comum ou no ensino especializado.

Pode-se dizer que decorridos dez anos da PNEE-EI, as ações não foram suficientes para capacitar os/as docentes para a inclusão escolar e ainda hoje é comum esses/essas profissionais manifestarem despreparo e dificuldades em desenvolverem práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar do PAEE.

Sendo a inclusão escolar do PAEE uma demanda relativamente nova na educação básica, especialmente nas escolas públicas, é comum e compreensível que as dificuldades se apresentem no cotidiano dessas escolas e no trabalho pedagógico do corpo docente, incluindo o da área de Educação Física.

Vários estudos têm demonstrado lacunas na formação inicial dos/das docentes, que não estão sendo suficientemente preparados/as para enfrentar a realidade da escola pública e as demandas existentes (MENDES, 2006; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 1999; TEDESCO, 1998; GIROUX, 1997).

Também na área da Educação e em específico sobre a formação do/a professor/a para atuar face à inclusão escolar, desde os anos de 1990 diversos autores/as vem mostrando lacunas na formação inicial das/dos estudantes (GONÇALVES, 2002; OLIVEIRA; TAKAYAMA, 2003; BORELA, 2010; SILVA, 2011; HORT, 2012; LIMA; VIEIRA, 2017).

As lacunas na formação inicial decorrem entre outros aspectos do fato de a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura, entre os quais se incluem os de Educação Física, ser estruturado no modelo de “racionalidade técnica ou instrumental” (BARBOSA-RINALDI, 2008) e também ser desenvolvido de forma desarticulada das demandas da realidade e da prática docente na educação básica pública (LIMA; VIEIRA, 2017). As práticas docentes, ainda se caracterizam por uma concepção acrítica, baseadas no modelo de racionalidade técnica, onde o “saber fazer” predomina. Um “saber fazer” em que as práticas são baseadas em atividades desenvolvidas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sem considerar a necessidade de respeito às diferenças e o tempo diferente de aprendizado do/a aluno/a.

Poucos componentes curriculares relacionados à inclusão escolar são ministrados nos cursos de Educação Física e em disciplinas isoladas e descontextualizadas da realidade e dos desafios da educação básica. A maioria dos conteúdos refere-se ao Esporte Adaptado e não a temas criados e pensados para a escola regular. Tais práticas são desenvolvidas em ambientes que envolvem apenas o PAEE e privilegiam o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias a determinados esportes (LIMA; VIEIRA, 2017).

Dessa forma, ainda hoje professores/as manifestam despreparo para trabalhar com o PAEE junto ao não PAEE, conforme os princípios de inclusão. Esse despreparo acarretará em dificuldades para elaborar o planejamento e implementar ações pedagógicas diferenciadas considerando-se as especificidades do/da aluno/a e do grupo.

Borba, Rezende e Lima (2015) identificaram as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física de um Colégio de Aplicação de uma instituição federal de ensino superior (IFES) em suas práticas pedagógicas em turmas com alunos com deficiência. Foram três as principais dificuldades: a primeira, conciliar a estratégia de ensino de acordo com a turma com alunos com deficiência e alunos não deficientes, como demonstra o relato de um dos professores entrevistados

“... eu acho que a maior dificuldade é você conciliar o seu conteúdo com a criança com deficiência e os outros alunos, então estipular atividade que não sejam separadas, que o aluno com deficiência seja incluso, então essa parte é a mais difícil” (BORBA; REZENDE; LIMA, 2015, p. 6).

A segunda foi em relação à estrutura da escola, pois os professores de forma unânime apontaram que fatores relacionados à acessibilidade e também à quantidade de alunos/as por sala, são aspectos que podem dificultar a prática pedagógica. A terceira está relacionada à formação inicial,

pois os/as professores/as acreditam que ela não foi suficiente para garantir uma base para se trabalhar com as propostas da inclusão escolar (BORBA; REZENDE; LIMA, 2015).

Além do que apontam esses estudos, há outros fatores que não podem ser desprezados e aos quais podem ser atribuídos o despreparo e dificuldade do/da professor/a, tais como, a desvalorização profissional e precarização do trabalho docente que desestimulam os/as profissionais da educação e à forma como a escola está organizada como, por exemplo, seriação escolar, turmas distribuídas de acordo com a faixa etária, formas de avaliar que privilegiam os resultados e não o processo e nas quais todos/as os/as alunos são submetidos/as à mesma avaliação.

Assim, o foco da formação inicial não pode centrar-se na habilidade técnica, no “saber fazer”, o qual, apesar de necessário, é insuficiente diante dos desafios da “sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação”. O “saber fazer” deve considerar a necessidade das práticas pedagógicas e possibilitar a transposição do conhecimento para situações que exigem mais que adaptações de regras, materiais e atividades. Exige olhar o outro em suas diferenças e procurar compreender como é o seu processo de ensino e aprendizagem.

É importante que futuros/as professores/as, incluindo os da área de Educação Física, sejam dotados/as de instrumentos intelectuais úteis para que conheçam e analisem as variadas e complexas situações do mundo do trabalho e assim sejam capazes de agir e transformar a realidade.

Desse modo, é importante que os cursos de formação inicial de professores/as coloquem como um dos aspectos centrais de seus currículos tarefas de investigação com reflexões acerca das diferentes realidades das escolas públicas de educação básica brasileira. Como previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* deve haver uma articulação com o contexto educacional e interação sistemática com as instituições de educação básica, por meio de projetos desenvolvidos de forma compartilhada (BRASIL, 2015).

Tem que se pensar e pesquisar a partir das demandas colocadas no dia-a-dia da escola pública, entendendo qual o seu verdadeiro papel, que acima de tudo e visando a formação humana, é oferecer um ensino de qualidade a todas e todos, independentemente de sua condição social, raça, gênero, situação de deficiência ou outra diferença. Este deve ser o compromisso da escola e do/a professor/a.

Isso pode ser realizado em diferentes momentos do curso e em diversos componentes curriculares, como por exemplo, as horas destinadas à prática como um componente curricular e as horas dedicadas ao estágio supervisionado e que estão previstas nas referidas diretrizes (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, na Educação Especial, coloca-se como desafio para a construção de uma escola inclusiva aquilo que está preconizado no PNE (2014-2024) em relação à educação do PAEE, isto é:

fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade [...] (BRASIL, 2014, p. 57).

Assim, conhecer e refletir sobre e a partir da realidade escolar onde atua o/a professor/a de Educação Física permite compreender suas dificuldades, desafios e possibilidades frente à inclusão escolar e pensar conteúdos e procedimentos de ensino adequados às necessidades de aprendizagem do PAEE.

O objetivo na inclusão escolar “é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40). Atuar face à inclusão escolar, com vistas a garantir o ensino e a aprendizagem dos/das alunos/as vai muito além do domínio do conhecimento técnico, pois requer a “... capacidade de refletir sobre a própria prática docente, visando a aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2006, p. 39). Reflexão que não deve ser unicamente sobre a prática, mas ir além dos muros da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo de obter a autonomia e emancipação dos sujeitos e levar à emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2006, p. 40).

A prática pedagógica favorecedora da inclusão escolar deve primar por estratégias e procedimentos de ensino que superem a repetição técnica e mecânica de um gesto, um movimento, sem que o/a aluno/a compreenda seu sentido e significado. Essa superação passa pelo planejamento do coletivo de professores e do trabalho com o PAEE e seus pares, o público não alvo da Educação Especial.

No ato de planejar deve-se considerar a realidade escolar, lugar onde as coisas acontecem e no qual o/a professor/a constitui-se e cria sua identidade enquanto profissional da Educação e enquanto sujeito humano em constante construção e transformação que ao agir, determina/transforma e é determinado/transformado.

Nesse contexto algumas questões são importantes e refletir sobre elas contribuirá para o sucesso no trato com o conhecimento na área da Educação Física e para práticas docentes orientadas à inclusão escolar, quais sejam: Qual o conhecimento que o/a professor/a tem sobre o/a aluno e sobre as diferenças que ele/ela apresenta? Como o/a professora vê as dificuldades do/a aluno/a e como trabalha estas dificuldades? Como o grupo de alunos/as interage e quais suas dificuldades?

Tais questionamentos devem fazer parte de uma prática que é, ao mesmo tempo, pedagógica e investigativa e que deve começar na formação inicial de professores/as, considerando-se um contexto que incorpore processos de investigação como condição indispensável à compreensão das diferentes realidades das escolas públicas brasileiras.

Conclusão

A partir dessas reflexões e à guisa de conclusão, mas sem a pretensão de esgotar o assunto, em nosso entendimento, para que a inclusão ocorra na Educação Física, esse importante componente curricular da educação básica deve ter como finalidade que também o PAEE seja capaz de compreender a cultura corporal do movimento como linguagem historicamente construída e presente nas manifestações culturais como brincadeiras, ginásticas, jogos, esportes, danças e lutas (SOARES et al., 1992). O/a aluno/a, a seu modo e em seu tempo, a partir da mediação do/a professor/a, deve poder agir sobre os objetos e reconhecer suas propriedades, identificar suas variadas possibilidades de utilização individual e coletiva.

Nesse sentido e para finalizar, colocam-se alguns desafios aos/às docentes e pesquisadores/as da área da Educação Física: a partir das diferenças e necessidades de todos/as os alunos/as, pensar, construir e planejar conteúdos, estratégias e procedimentos de ensino que respeitem o tempo de aprender de cada aluno/a, sem a necessidade de todos/as, realizarem as mesmas atividades, da mesma forma e ao mesmo tempo, ainda que seja no mesmo espaço físico. Esse pode ser o caminho para superar as dificuldades encontradas pelo/a professor/a e garantir práticas docentes inclusivas na Educação Física Escolar.

Referências

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação Inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-203, set./dez. 2008.

BORBA, D. M.; REZENDE, L.; LIMA, S. R. L. Inclusão Escolar: Concepção de Professores de Educação Física da Eseba/UFU sobre Estagiários Bolsistas. In: CONBRACE/VI CONICE, 19/6, 2015, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: CBCE, 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6966/3660>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BORELLA, D. R. *Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos Cursos de Educação Física*. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Cedi/Coedi, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. *Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE-CP, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CES Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, V. O. *Estudo da disciplina educação física adaptada nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás*. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HORT, I. C. *A Disciplina educação física adaptada e a prática pedagógica para a inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou síndromes*. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 2012. Blumenau.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Solange Rodovalho; VIEIRA, Larissa Peres. Formação Inicial em Educação Física e Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.) *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física*. Vitória: EDUFES, 2017.

MENDES, O. M. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, R. C. de; TAKAYAMA, F. S. A formação de professores e o conhecimento relacionado as pessoas portadoras de necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: Denise Meirelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Sonia Lopes Victor. (org.). *Educação especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 30-57

SILVA, C. S. da. *A Educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

Vamos brincar? A mediação no processo de inserção de uma criança com autismo na brinquedoteca

José Francisco Chicon

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Ivone Martins de Oliveira

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Introdução

A ação educativa orientada para a criança com autismo tem sido abordada nos últimos anos enfocando diferentes aspectos. Favoretto e Lamônica (2014) e Orrú (2009) apontam o desconhecimento de muitos professores a respeito das especificidades dessas crianças. Santos e Santos (2012) analisam as representações de professores sobre a síndrome e constatam certa oscilação entre vê-la como uma desordem orgânica, uma inteligência acima da média ou deficiência mental; paralelamente a isso, a ação educativa de alguns profissionais emerge em uma contraposição entre saber prático e científico. No que tange à brincadeira, as dúvidas e desconhecimentos dos profissionais da educação também se delineiam, resultando em práticas educativas que pouco contribuem para potencializar o desenvolvimento da criança com autismo. Questionando-se sobre os recursos cognitivos dessa criança, muitos professores consideram que ela não é capaz de aprender a brincar e desenvolver processos imaginativos mais complexos, o que os leva a não investir em intervenções pedagógicas em situações lúdicas.

Diante disso, este estudo problematiza a configuração de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento do brincar da criança com autismo. Considerando as especificidades dessa criança, sobretudo no que tange às dificuldades e resistências em inserir-se em novos ambientes, detém-se no momento de sua inserção em uma brinquedoteca e define como obje-

tivo do estudo: analisar as possibilidades e formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor/brinquedista no processo de inserção de uma criança com autismo no contexto de uma brinquedoteca universitária.

O conceito de mediação pedagógica delinea-se a partir dos estudos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que ressalta tanto o papel do outro como do ensino no desenvolvimento de formas superiores de pensamento.

Nessa direção, corroboramos com o pensamento de Vigotski (1983), ao salientar que os estudos voltados para a compreensão sobre o desenvolvimento infantil precisam se atentar para o caráter multidimensional desse fenômeno, visto que esse processo, não segue um curso linear e progressivo, mas tem o seu percurso marcado por avanços e retrocessos.

Metodologia

O estudo em tela¹ se constitui em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com preocupação em compreender e analisar o fenômeno investigado, sem perder de vista as diversas dimensões atravessadoras ao contexto em que ele se encontra inserido. Nosso cuidado maior centra-se no processo, observando como as formas de mediação pedagógica desenvolvida se manifestam nas atividades e interações das crianças entre si, com os adultos e com o mundo dos objetos/brinquedos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Assim, diante do objetivo deste estudo, entendemos que a brinquedoteca universitária é um espaço privilegiado para a realização da investigação, uma vez que permite não apenas desenvolver atividades lúdicas com as crianças, mas também servir como espaço de formação de professores, especialmente de Educação Física. Em uma brinquedoteca universitária podem ser desenvolvidos projetos tanto de pesquisa como de ensino e de extensão. E este é o caso do presente estudo: 13 estagiários do Curso de Educação Física, atuantes como professores/brinquedistas,² participaram do desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica, fomentando o ato de brincar de 17 crianças de ambos os sexos, com idades de três a seis anos — dez de um Centro de Educação Infantil (CEI) com desenvolvimento típico, seis com autismo e uma com síndrome de Down, matriculadas em diferentes centros de educação infantil do município.

¹ Aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição de Ensino Superior em que a pesquisa foi realizada, no Parecer nº 2.457.305.

² Todos que atuavam na proposta pedagógica desenvolvida no momento de intervenção na brinquedoteca e em outros espaços lúdicos da pesquisa eram denominados professores/brinquedistas, ou seja, aqueles que estimulavam a brincadeira infantil (CUNHA, 2004).

No processo de intervenção, os estagiários assumiam funções diferenciadas, tais como: conduzir a aula, acompanhar as crianças com deficiência e registrar as aulas por meio de filmagens e fotografias, sempre orientados e supervisionados, pelos coordenadores da pesquisa.

Vale salientar que, para os fins deste estudo e delimitação da investigação, elegemos, dentre os participantes, como sujeitos foco, uma professora/brinquedista que, no momento da pesquisa, cursava o 7º período do Curso de Licenciatura em Educação Física e já se encontrava em seu segundo ano como estagiária voluntária desse projeto, atuando no acompanhamento de crianças com síndrome de Down e autismo.

O outro sujeito foco foi uma criança de quatro anos com diagnóstico de autismo, Marcelo,³ que não apresentava linguagem oral e tinha iniciativas de se comunicar pegando nas mãos dos adultos e levando-os até o objeto ou espaço que desejava; demonstrava muito apego a rotinas e só se relacionava com os outros por meio de um intenso movimento de intervenção do adulto.

A pesquisa ocorreu de forma articulada com um projeto de extensão desenvolvido na brinquedoteca e também em outros espaços da instituição de ensino superior em que ela estava localizada. O material empírico foi coletado durante os atendimentos semanais, com duração de uma hora, nos dois semestres do ano de 2016. Sob a orientação dos coordenadores do projeto, os estagiários preparavam as aulas e desenvolviam-nas junto com todas as crianças. A alguns desses estagiários era atribuída a função de acompanhamento e apoio individual às crianças com autismo e síndrome de Down, bem como o desenvolvimento de um plano de ensino individualizado para essas crianças, também sob a orientação dos professores coordenadores do projeto.

Para fins de coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos: filmagem e observação participante.

a) filmagem – registro audiovisual de todas as 24 aulas do processo de intervenção, tendo como ênfase o contexto e o brincar das crianças com e sem autismo, para observação, transcrição de episódios de aula e análise posterior dos dados.

b) observação participante – utilizada para acompanhar o processo de intervenção com as crianças na brinquedoteca e outros espaços lúdicos. Para além da utilização deste instrumento nos momentos de planejamento, avaliação e intervenção com o aluno sujeito deste estudo, rea-

³ Nome fictício.

lizamos também conversas com os familiares e com a equipe envolvida no trabalho, obtendo informações adicionais importantes para análise das aulas filmadas.

A matriz teórica utilizada para análise dos dados apoia-se na abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI e colaboradores), que tem orientado nosso modo de compreender o desenvolvimento humano e a criança, de conceber a mediação pedagógica e suas articulações aos processos de formação dos profissionais da educação.

Para a análise, recorreremos à análise microgenética (GÓES, 2000), que se constitui em um modo de organização e análise do material empírico referente ao desenvolvimento humano que enfoca fragmentos de situações interativas de forma a compreender a emergência de processos psicológicos. Embora os episódios reportem-se ao contexto microsocial, sua análise prevê a articulação com o contexto social e histórico mais amplo, de forma a compreender as relações sociais que se delineiam e os sentidos que perpassam as ações e interlocuções estabelecidas. Especificamente, esta análise foi utilizada para identificar, compreender e refletir sobre os indícios que demarcaram atitudes e procedimentos da mediação pedagógica do professor/brinquedista no processo de ensino e de aprendizagem da criança com autismo na brinquedoteca, durante a ação educativa.

A ação docente no movimento de inserção da criança com autismo na brinquedoteca

O movimento de inserção de Marcelo no ambiente da brinquedoteca demandou um intenso trabalho de análise das possibilidades e formas de mediação desenvolvidas pela professora/brinquedista na relação com ele, nas oito primeiras aulas, durante o processo de intervenção realizado no ano de 2016, visando à sua adaptação ao ambiente lúdico e à convivência com adultos e colegas da turma.

Marcelo chegava na sala da brinquedoteca normalmente acompanhado do pai e/ou da mãe, que algumas vezes também trazia o irmão de apenas seis meses. Não participava da roda de conversa inicial com o grupo nem das demais atividades coletivas, permanecendo a maior parte do tempo da aula correndo em círculos no centro da brinquedoteca e/ou subindo e descendo uma pequena escada com corrimão, localizada em um dos cantos da sala. Fazia movimentos de balançar a cabeça e os braços; às vezes, dirigia-se a um painel de acrílico transparente localizado próximo à porta, decorado com figuras coloridas de animais, onde observava as imagens, sem reação aparente. Olhava os ventiladores rodando e voltava a circular, só parando

por alguns minutos quando um adulto se aproximava e tentava direcionar sua atenção para outros objetos e espaços da brinquedoteca. Em alguns momentos, emitia um som bem baixinho – quase um balbucio, impossível de ser identificado como palavras.

Os tempos e os espaços da aula pareciam não fazer sentido para Marcelo, que se mostrava alheio a quase tudo que acontecia na brinquedoteca. Em situações de conflitos ou quando era contrariado, reagia com choro e afastava-se do adulto, ignorando todas as suas solicitações. Nas três primeiras aulas, após uns 30 minutos de seu início, Marcelo se dirigia chorando em direção a porta da brinquedoteca, indicando o desejo de deixar o espaço. Ele era atendido pela brinquedista em sua solicitação. Ela o acompanhava no espaço externo à brinquedoteca com a presença de um dos pais, até a sua recuperação e retorno ao espaço da brinquedoteca, quando voltava a correr em círculos.

Sua interação com os adultos se limitava aos momentos em que ele necessitava de ajuda para algo que queria muito ou quando sentia medo. Nesse período inicial de Marcelo na brinquedoteca, não foram observadas situações em que olhava nos olhos do adulto e, ao ser chamado pelo nome, raramente voltava-se para quem o chamou. Esse comportamento manifesto por ele nos levava a indagar: como possibilitar a essa criança a inserção no ambiente da brinquedoteca, tornando-o um ambiente familiar para ela? De que maneira criar situações que permitam a ela interagir com os outros, com os brinquedos e brincadeiras realizadas? Quais caminhos deve percorrer a mediação pedagógica de forma a alargar as possibilidades de desenvolvimento de Marcelo na brinquedoteca?

A chegada de Marcelo à brinquedoteca configurou-se para nós por momentos de tensão e expectativa. Durante aproximadamente dois meses, a equipe de trabalho e, principalmente, a brinquedista buscou desenvolver ações que pudessem contribuir para a adaptação de Marcelo ao contexto da brinquedoteca. Inicialmente, ela buscava interagir com Marcelo por meio de ações lúdicas comuns às crianças daquela faixa etária, na tentativa de que ele apresentasse respostas imediatas, sem sucesso. A situação exigia paciência, cuidado, observação, conversa com os familiares, constituição de vínculo, ensaios, avaliação e planejamento, no sentido de, na relação, encontrar os meios para alargar as possibilidades da criança de sentir, pensar e agir no ambiente da brinquedoteca.

Desse modo, o episódio a seguir é revelador das manifestações de Marcelo em seu primeiro encontro com o contexto da brinquedoteca e das atitudes da professora brinquedista em frente a esses comportamentos.

Marcelo é recebido no corredor e encaminhado à sala da brinquedoteca por duas professoras/brinquedistas que juntas, apresentaram-no à turma e aos diferentes cantinhos temáticos da brinquedoteca, observando, nesse momento, se ele manifestava interesse por algum brinquedo específico. Notaram que ele se mostrou indiferente aos colegas e aos brinquedos da sala, inclusive àqueles ofertados pelas brinquedistas de forma intencional, como um bichinho de pelúcia, um carrinho, um objeto sonoro, entre outros, apenas fixando seu olhar nos movimentos giratórios da hélice do ventilador por alguns instantes. Ao perceber o interesse de Marcelo por objetos que giram, uma das brinquedistas apresentou-lhe um brinquedo que possuía sua base redonda e colorida, com uma haste na ponta. Ao ser colocado no chão e pressionada a haste, produzia um movimento giratório como o de um pião. Ela esperava que isso pudesse afetá-lo, mas foi em vão. Ele apenas segurou e arrastou o objeto por um instante, sem sequer olhar para ele, já dando indicativos de sua tensão em relação ao contexto, ao morder com insistência a barra da camiseta que estava vestindo, iniciando manifestação de choro. Em seguida, largou o brinquedo e começou a correr chorando em direção à porta, expressando movimento de estereotipia com as mãos e demonstrando desconforto por estar naquele local. Paralelamente a essa conduta de Marcelo, as outras crianças da turma exploravam os brinquedos da sala com muito entusiasmo, inclusive aquelas com autismo (Gravação em vídeo: 17-3-2016).

Ao analisar a cena, recordamos do sentimento de medo descrito por Temple Grandin,⁴ quando escreveu sobre os primeiros tempos dela na escola:

Quando completei cinco anos, entrei para o jardim de infância, o que me produziu emoções contraditórias. Minha mãe disse que a escola ia ser muito divertida, que seria bom conhecer outras crianças, aprender coisas novas. Achei que podia ser boa ideia, mas fiquei com medo. Novos lugares me deixavam perturbada, e eu era alheia à vida social (GRANDIN; SCARIANO, 2010, p. 34).

Esse era um momento importante na experiência social de Marcelo, um ambiente novo, com novas rotinas e novas atividades. Tanta novidade surgia como um desafio não só para ele como também para a professora/brinquedista que necessitava, naquele momento, interpretar e conduzir as ações e reações de Marcelo diante das situações que lhe provocavam estra-

⁴ Temple Grandin foi diagnosticada com autismo na infância. Hoje é adulta, engenheira, bióloga e autora de livros que falam sobre o autismo.

nhamento. Nesse momento, a mediação que tinha por objetivo conduzir Marcelo nas diferentes situações da brinquedoteca, convergiam para o cuidar, dar-lhe atenção, compreender o seu modo de ser e estar naquele espaço.

Para Orrú (2009), a pessoa com autismo é um indivíduo único, exclusivo, apresentando características que lhe são próprias. Assim, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo o contexto histórico-social em que vive, afetando-o inclusive no que tange à linguagem, abordada pela autora para além da oralidade, considerando componentes não verbais que também participam da construção de sentidos nos processos interativos. No caso de Marcelo, sua comunicação é perpassada por gestos e expressões como o choro e a indicação do que deseja conduzindo o adulto pela mão, demandando do professor a mobilização de esforços para interpretar suas reais necessidades e interesses.

Enquanto as outras crianças, com e sem autismo, interagem entre si e com os adultos, a professora/brinquedista se limitava a acompanhar Marcelo em seus giros pela sala, tentando compreender seu choro e suas manifestações corporais, buscando meios de proporcionar a ele uma participação mais ativa diante das brincadeiras e do grupo.

Assim, um primeiro desafio foi colocado à ação mediadora da brinquedista: encontrar os meios de auxiliar Marcelo a sair do momento estressante em que normalmente se encontrava, em seus primeiros movimentos no contexto da brinquedoteca. Notamos que ela tenta compreender o motivo do desconforto da criança, levantando algumas hipóteses e realizando algumas ações, nem sempre com êxito:

A primeira ação da professora/brinquedista em função da crise de choro de Marcelo e corrida em direção à porta, foi no sentido de retirar sua camiseta. Estava muito calor na sala, mesmo com os ventiladores ligados, e ela relacionou o choro com a insatisfação com o calor, mas não era isso. Voltou a lhe oferecer brinquedos e brincadeiras com o objetivo de despertar seu interesse e, desse modo, acalmá-lo. Conversava com ele sobre os motivos de seu desconforto, mas isso não contribuía para amenizar a situação estressante. Percebendo que Marcelo estava incomodado com o ambiente, a professora/brinquedista resolveu sair da sala com ele para o pátio externo. Ao deixar a sala, convidou a mãe, que o aguardava do lado de fora, para realizar um passeio com Marcelo pelos corredores e pela área externa do Centro de Educação Física por aproximadamente dez minutos. Durante a caminhada, a brinquedista procurava estabelecer com ele um contato verbal, mostrando-lhe árvores, formigas, aviões que passavam no local e até cantando cantigas de rodas, na tentativa de acalmá-lo e conseguiu. Ao recuperar o estado de equilíbrio de Marcelo, nova tentativa de inserção dele no espaço da brinquedoteca foi realizada. Desta vez, a brinquedista convida a

mãe para entrar com ele no ambiente. Ao entrar na brinquedoteca, ele inicia o movimento de correr em círculo, demarcando um pequeno espaço para essa ação e demonstrando satisfação, sendo observado pela professora/brinquedista. Permaneceu assim, por alguns minutos, até o final da aula (gravação em vídeo: 17-3-2016).

Ações como retirar a camisa da criança, pois a sala estava muito quente, oferecer-lhe brinquedos, levá-la para um passeio no pátio externo, retornar à brinquedoteca e convidar a mãe para entrar nela foram ações que visavam tanto a identificar o motivo do desconforto da criança como a superá-lo. Ao mesmo tempo em que se aproximava de Marcelo, a professora/brinquedista, também iniciava uma tentativa de contribuir para a organização afetiva e cognitiva dessa criança e para que ela pudesse ampliar as possibilidades de expressar o que sentia e o que queria. Ela conversava com a criança, tentando interpretar, junto com ela, o motivo de mal-estar e as situações que lhe causavam bem-estar, atribuindo sentido a suas emoções, mas suas palavras pareciam não ter nenhuma ressonância junto a Marcelo. Ao que tudo indicava, era necessário, ainda, um extenso trabalho de mediação para que a linguagem pudesse ser internalizada pela criança de maneira que sua função autorreguladora orientasse sua conduta (VYGOTSKI, 1983).

Outro desafio encontrado pela professora/brinquedista foi a resistência de Marcelo ao brinquedo e à brincadeira. Esse comportamento é relatado por Oliveira, Victor e Chicon (2016), como uma característica da criança com autismo que, quando agravada pela ausência da linguagem verbal, torna a imaginação mais empobrecida, podendo a criança, ao andar pelo espaço lúdico, tocar ou pegar objetos, mas descartá-los logo em seguida, a não ser que seja algo que lhe desperte muito o interesse.

A professora/brinquedista demonstrava conhecer alguns comportamentos apresentados por crianças com o diagnóstico de autismo e não deixou de ofertar a Marcelo os brinquedos, tentando chamar a sua atenção. Porém, todo esse processo de recusa, de choro e de inquietação acabou por gerar uma tensão entre o desejo do professor de fazer com que a criança permanecesse no ambiente, por mais lúdico e interessante que esse ambiente pudesse parecer, e suas reais possibilidades de realização. A decisão do professor em retirar Marcelo da brinquedoteca, passear com ele pelos arredores do Centro de Educação Física, para depois iniciar nova tentativa de inserção na sala da brinquedoteca, mostrou eficácia, por refazer de forma cuidadosa todo o caminho que o levou àquela nova experiência cultural.

Quando uma mudança acontece ou quando uma nova rotina é inserida na vida diária da criança com autismo, ela tende a apresentar comportamentos inadequados, crises de choro e estereotípias, resultado da ansiedade

causada pelo novo acontecimento, como apontam estudos realizados por Siegel (2008). A antecipação e/ou resignificação dessa nova rotina, como fez a professora/brinquedista após acalmar Marcelo, levando-o de volta à brinquedoteca, permitiu à criança sentir-se mais segura e tranquila.

O fato de a professora ter atendido ao desejo de Marcelo de sair da sala e de ele não ter participado do momento em que as outras crianças exploravam os diferentes cantinhos temáticos da brinquedoteca não significa que a mediação não tenha ocorrido de forma efetiva, muito pelo contrário. Como afirma Martins (2009, p. 85) “[...] o processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos, para a criança com autismo, propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro” e também com o espaço.

O reconhecimento das possibilidades e limitações de Marcelo em participar das atividades lúdicas, junto com as outras crianças, com o adulto e sozinho, bem como a significação atribuída pela brinquedista às suas ações, nesse contexto, remetem-nos a algumas palavras de Vigotski (2010, p. 64), que afirma que: “[...] o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno e toda a arte do educador deve consistir [...] em orientar e regular essa atividade”.

Com essa forma de intervenção da brinquedista, no decorrer das aulas, as crises de choro de Marcelo e o desejo de deixar a sala foram diminuindo e seu tempo de permanência aumentando gradativamente.

O autismo é, sem dúvida, um dos transtornos mais indagados, uma vez que é rico em peculiaridades e características que exigem do professor a consciência de que: cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor (MENEZES, 2012).

Após o término do atendimento, toda a equipe se reunia para fazer a avaliação e planejamentos futuro. Esse era o momento em que todos podiam falar de suas angústias e expectativas na lida com sujeitos de características tão peculiares. Nesse lugar de estudo e planejamento coletivo, a professora/brinquedista podia realizar trocas de experiências, aprofundamento de algumas leituras e reflexões e, principalmente, perceber que não estava sozinha no processo, aspectos essenciais no processo de formação.

Ao analisar as possibilidades e formas de mediação possíveis na atuação com Marcelo, destacamos um momento importante, em que a professora conta com a colaboração também da família na aula, o que lhe possibilitou maior aproximação dela com Marcelo em seu processo interativo.

Nesse dia, a aula foi na sala de judô, espaço utilizado como extensão da brinquedoteca. Vários objetos de ginásticas estão espalhados pela sala, entre eles: bambolês, colchonetes, minitrampolim etc. Marcelo chega acompanhado do pai, no momento em que as crianças do CEI já se encontram sentadas no centro da sala de judô para o início das atividades. A turma é convidada pela professora a dar as boas-vindas a ele. Aparentemente indiferente ao grupo de alunos, Marcelo passa a correr em círculos e balançar a cabeça, resistindo à aproximação da professora/brinquedista, que o observa durante uns dez minutos, deixando-o realizar sua experiência lúdica. O movimento de correr em círculos lhe proporciona prazer e o acalma. Após um tempo de espera e observação, a professora convida o pai a entrar no tatame e interagir com o filho. O pai, ajudado pela brinquedista, procura inserir Marcelo na atividade desenvolvida pela turma, sem sucesso. Ele se mostra indiferente aos colegas e à atividade proposta. Mostra querer voltar a correr. O pai, incentivado pela brinquedista, toma-o pela mão numa ação física e o conduz até o minitrampolim que se encontra no canto da sala. Nesse aparelho, a professora/brinquedista observa que o pai segura as mãos de Marcelo que, após realizar os primeiros saltos, se mostra entusiasmado pela atividade que, pelo seu sorriso, parece lhe proporcionar prazer e alegria. Diante dessa reação positiva de Marcelo no uso desse aparelho/brinquedo, a professora gradualmente foi se aproximando e trocando de lugar com o pai, passando a auxiliar Marcelo na realização dessa atividade. Ela percebe aí uma estratégia para sua ação mediadora de adaptação do menino no espaço e com os adultos e colegas (Gravação em vídeo: 13-04-2016).

Nesse processo de inserção de Marcelo no ambiente da brinquedoteca, a equipe de trabalho contou com a colaboração de seus familiares, que auxiliavam a professora/brinquedista a conduzir Marcelo para outros materiais/brinquedos no espaço de aula. A participação da família foi importante para favorecer a construção de vínculos entre a professora/brinquedista e a criança. Em especial no episódio descrito, Marcelo começa a participar do ambiente e explorar o minitrampolim com a ajuda do pai.

Devemos reconhecer que, para a criança com autismo, a interação é uma das principais dificuldades encontradas na tríade dos sintomas e, para ela interagir com o outro e com o meio, a mediação tem papel imprescindível. A colaboração do pai, ainda que de forma despretensiosa, favoreceu a inserção de Marcelo naquele espaço e contribuiu para que a equipe pudesse repensar outras estratégias de atuação com ele. O reconhecimento do papel da família encontra eco nas palavras de Santos, Santos e Oliveira (2013, p. 46): “[...] os pais são os que mais compreendem seus filhos com [deficiência]

e, por isso, é importante que haja a troca de informações com os professores para que estes descubram formas melhores de ajudar no desenvolvimento da criança”.

Muitas vezes, as expectativas e projeções dos professores envolvidos com Marcelo demandavam retomar os percursos com ele, desde seu início na brinquedoteca, como um meio de refletir sobre os avanços e retrocessos dele em cada situação específica e, a partir disso, traçar novas estratégias.

Diante do novo e da necessidade da ação educativa, o professor precisa apropriar-se do momento pedagógico que Meirieu (2002, p. 58) define como “[...] o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia”.

É nesse momento que o professor precisa refletir sobre as possibilidades de atuar com a criança e de criar condições de fazer com que a aprendizagem aconteça. Assim, a estratégia de colocar os pais, temporariamente, no processo de intervenção com a criança, parece trazer resultados positivos no início da intervenção.

A experiência de pular no minitrampolim segurando a mão de um adulto se repetiu outras vezes e após alguns encontros a presença dos pais já não era mais tão necessária. A espontaneidade de Marcelo, além de reconhecida, passou a ser estimulada aproveitando seu interesse pelo brinquedo citado. Agora, ao chegar à brinquedoteca, ele era recebido pela professora/brinquedista e, ao iniciar seu movimento de girar pela sala, ela logo intervinha oferecendo-lhe o brinquedo. Ali ela passava a explorar o desejo de Marcelo de saltar e sentir o vento do ventilador bater em seu rosto, ressignificando o que provocava seu interesse.

Nessa situação, nota-se que a professora encontra uma forma de acalmar Marcelo que vai transformar a relação entre eles daqui por diante. A partir desse momento, Marcelo se mostrava mais amistoso e permitia que a professora o conduzisse ao ambiente da brinquedoteca, chegando, inclusive, a utilizar mais uma escadinha que fica em um dos cantos da brinquedoteca. A ação docente passa a ganhar forma na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiência ao lidar com situações concretas de ensino (SIQUEIRA; CHICON, 2016).

O fato de Marcelo ter correspondido à tentativa inicial de intervenção, aceitando o auxílio de um adulto ao pular no minitrampolim, alegrava a todos. Entretanto, o retorno de Marcelo à brinquedoteca sempre provocava o mesmo comportamento: correr em círculos e balançar a cabeça. O que

parecia uma forma de se expressar ou, quem sabe, até um momento para reconhecer o ambiente, continuava a desafiar os professores/brinquedistas, que buscavam estratégias para mediar as situações de brincadeira com ele e criar novas ações que pudessem ampliar seu leque de interesses e possibilidades de movimento na brinquedoteca.

O relato a seguir demonstra um momento de reciprocidade de Marcelo à ação da professora/brinquedista na sala de judô:

Enquanto as outras crianças vivenciam diversos movimentos no tatame, como brincar de pique-pegas, pular no interior de uma carreira de arcos enfileirados no chão, entre outros, a professora/brinquedista segura Marcelo deitado em seus braços e brinca de girar e balançar com ele no alto. Ao realizar esses dois movimentos, observa que tanto o girar quanto o balançar trazem prazer e alegria a Marcelo, demonstrada em um gesto de relaxamento e entrega do corpo ao movimento, além do sorriso presente em sua face. Percebendo que Marcelo se interessou pela brincadeira, após realizá-la várias vezes com intervalo para descanso, a brinquedista insere um novo estímulo para potencializar ainda mais a participação da criança: ela olha nos olhos de Marcelo, inicia uma contagem de um a dez, seguida da ordem: “Já!”, começando o giro com ele no colo. A brincadeira se repete dessa forma por mais algumas vezes e a brinquedista propõe outra atividade. (Gravação em vídeo: 5-5-2016).

Observamos que, na sala de judô, mais ampla e espaçosa, a professora brinquedista tem a oportunidade de ampliar as possibilidades de interação e de ação lúdica com a criança. Além de balançar a criança nos braços, inserir a contagem na brincadeira de girar e balançar, procurou olhar sempre em seus olhos, convidando-o a repetir o ato, colocando Marcelo como protagonista daquela brincadeira. Observamos que o adulto, ao mesmo tempo em que cria condições para ampliar a brincadeira também brinca com a criança, realizando ações lúdicas para ela e com ela, delineando situações que lhe permitam alargar suas possibilidades de realizar essas ações lúdicas e propor brincadeiras; nesse contexto, o professor brinquedista atua sobre a zona de desenvolvimento imediato da criança, isto é, sobre a distância entre aquilo que a criança consegue realizar com ajuda e aquilo que já consegue realizar de forma independente (VIGOTSKI, 2009).

O que era planejado coletivamente, aos poucos ia sendo redimensionado no encontro com Marcelo, demonstrando os diversos movimentos, possibilidades e sentidos que a mediação pedagógica pode proporcionar.

Considerações finais

Na busca por entender os movimentos do professor/brinquedista em relação ao brincar da criança com autismo, deparamo-nos com os diversos fios que se atravessam nesse ato de tear. O processo de pesquisa nos possibilitou conhecer Marcelo, uma criança com diagnóstico de autismo, suas características e particularidades, levando-nos a um entendimento de que cada ser é único em sua história de vida.

Esse movimento se caracterizou pelo esforço inicial do professor/brinquedista e de toda a equipe de trabalho nos momentos de planejamento, de compreender os modos de ser e estar de Marcelo nesse espaço. O estranhamento inicial dele pelo ambiente da brinquedoteca em toda sua dimensão e configuração, as crises de choro, a necessidade de se afastar da sala, o distanciamento socioemocional dos colegas, os movimentos circulares e o desinteresse pelos brinquedos e brincadeiras faziam com que as mediações iniciais perpassassem pela atenção, cuidado e constituição de vínculo.

Nesse processo de se conhecerem mutuamente, também o professor/brinquedista enfrentou momentos de incerteza, dúvidas, angústias que se traduziram em perguntas como: o que fazer em frente a uma criança com características tão peculiares? Seguir o curso do papel docente, qual seja, por meio de ações bem planejadas, sistematizadas, intencionais e colaborativas, promover situações de ensino e de aprendizagem que atendam à criança, em suas reais necessidades educacionais, foi a resposta que aos poucos foi se delineando.

No caso de Marcelo, o movimento de inserção na brinquedoteca, em linhas gerais, configurara-se a partir de ações educativas importantes: a) o acompanhamento individualizado pela professora/brinquedista, acolhendo e se colocando como referência no processo de ensino e de aprendizagem de Marcelo no percurso do trabalho com a turma; b) a ação mediadora nos momentos de crise, com a saída do ambiente da brinquedoteca e retomada posterior após a crise; c) a paciência pedagógica, caracterizada pela observação da criança, buscando conhecê-la e delinear o momento mais propício a intervenções mais pontuais, além da persistência e diversidade na definição das estratégias de ação.

Referências

- CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese, 2004.
- FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan.-mar, 2014.

- GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha*: autobiografia de uma autista. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. G. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.
- MARTINS, A. D. F. *Crianças autistas em situação de brincadeira*: apontamento para as práticas educativas. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2009.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016.
- ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- SANTOS, E. R. de L.; SANTOS, F. R. dos; OLIVEIRA, T. C. B. C. de. Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. *Revista Discentis*, jul. 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/258191666/PAPEL-DOS-PAIS-NO-PROCESSO-DE-INCLUSAO-ESCOLAR>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- SANTOS, M. A.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 2, 364-372, 2012.
- SIEGEL, B. *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Porto, 2008.
- SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. *Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica*. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III. problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor, 1983.

Inclusão e diferença: deslocamentos discursivos nos 40 anos do CBCE

Cláudio Marques Mandarin

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2010, p. 49).

Introdução

Na epígrafe que inicia este ensaio, o discurso é colocado numa relação com a verdade. Mas a verdade enquanto um discurso, não está livre de ser problematizada nos deslocamentos dos seus enunciados. Nos 40 anos de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) a produção discursiva, de cunho acadêmico se multiplicou, potencializou e ensinou a pesquisar de diferentes modos. Cabe, então olhar na direção dos seus deslocamentos como constituintes dos enunciados discursivos. A compreensão de discurso segue na direção de Foucault (2008) que o tratou como sendo um conjunto de regras tornando possíveis o aparecimento, em determinada época, de regimes de verdade que se articulam a partir de certas condições de possibilidade do seu presente. Quando se volta o olhar para a produção discursiva em relação às “pessoas com deficiência” com seus enunciados, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, trago aqui a criação dos Grupos de Trabalho Temático (GTT), mais especificamente no GTT 8 – Inclusão e Diferença. Nele, temos a oportunidade de conhecer e problematizar um lugar em que se alojaram os discursos sobre a deficiência. Portanto, a unidade de discursos, tomando como objeto as “pessoas com deficiência”, permite organização de saberes sobre aquilo que está dizível e visível um conjunto de enunciados.

Nesta compreensão, o objetivo aqui é o de analisar as discontinuidades discursivas que ocorreram na transição do GTT “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais” para “Inclusão e Diferença”. Como exercício analítico, serão olhadas as respectivas ementas dos dois GTTs e os trabalhos que foram publicados na modalidade de comunicação oral nas edições do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e XX Conbrace – VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice). Recorrendo ao conceito de discurso, do filósofo Michel Foucault, como ferramenta teórico-metodológica, destaco que sigo na direção de Foucault (2008), que trata o discurso como sendo um conjunto de regras que tornam possíveis durante uma determinada época o aparecimento de determinadas práticas. A pergunta que segue, então, é a seguinte: Como os temas da inclusão e da diferença passaram ter uma condição discursiva no campo acadêmico?

Trazer como problematização acadêmica os saberes que circularam e em que condições circularam em publicações científicas determinada temática, tem sido recorrente no âmbito das ciências do esporte. Em relação às pessoas com deficiência isto também aconteceu no campo investigativo. Apresento a seguir, alguns estudos que tem relação com a proposta deste trabalho. Um estudo interessante foi desenvolvido por Souza e Silva (1999, p 1049) em que já se mostrava preocupada com a produção acadêmica no âmbito da Educação Física voltada às pessoas com deficiência e na sua conclusão comentou que: “há um crescimento no número de trabalhos relacionados às PPD, entre os anos 80-98; Esse aumento dos trabalhos publicados se dá, principalmente, a partir de 1998”. As considerações que a autora faz, ganham uma densidade no momento em que se percebe que na década de 1990 houve surgiram mais Programas de Pós-Graduação, tanto no âmbito das Ciências do Esporte como na Educação em que as linhas de pesquisa passaram voltar-se para aos temas relacionados às “pessoas com deficiência”.

Uma pesquisa que procurou olhar para a produção acadêmica relacionada à Educação Física adaptada de Freitas e Arantes (2005), mostrou que dos anais do CBCE de 1981 até 1997, foram encontrados 8 trabalhos relacionados à Reabilitação, 9 ao Esporte, 10 à Educação, 7 à Integração, 3 ao lazer e 51 em outras áreas.

Numa busca sobre os estudos que tratam da inclusão e diferença no âmbito da Educação Física escolar foi encontrado uma dissertação e três trabalhos que comentaram sobre o GTT 8 Inclusão e Diferença (MANDARINO, 2010; CRUZ 2011; FERNANDES, 2016). Considero estes estudos interessantes porque eles estão carregados de enunciados que permitem um exercício acadêmico em relação aos impactos, tensões, des-

locamentos, aberturas, entre outros, que a definição por “inclusão e diferença” produziu, afetou, desacomodou, potencializou e gerou movimentos no campo de investigação.

Comentando que a transição do nome, Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais para Inclusão e Diferença, Mandarinino (2010), destaca que num primeiro momento deu-se uma desterritorialização (ou então uma descontinuidade) em relação à temas que focavam a “deficiência” pelo viés da reabilitação, adaptação, educação especial, entre outros. Entendendo que o nome anterior, já não correspondia mais às necessidades do seu tempo, foram incorporados outros enunciados, com outros regimes de verdade, outras problematizações, que deslocavam o centro das atenções da deficiência, até então muito potente, para temas que tratavam da identidade, diferença, inclusão, gênero¹, etnia. Abriu-se, portanto, a possibilidade de se debater sobre os temas já presentes com aqueles que passam circular. Houve, também, um aparecimento de um novo corpo teórico e novos eixos de abordagem acadêmica.

Nos seus estudos Cruz (2011), procurou analisar a produção científica da Educação Física e inclusão escolar no periódico da Revista Brasileira de Ciências do Esporte na primeira década do século XXI. Ao comentar sobre a tímida produção relacionada à inclusão escolar, destaca que:

[...] com a existência do GTT Inclusão e Diferença no âmbito do CBCE, ao qual se encontra vinculada a RBCE, podemos levantar como possíveis hipóteses explicativas: a) a fragilidade dos trabalhos apresentados no GTT Inclusão e Diferença ao serem submetidos ao referido periódico; ou b) a não submissão desses trabalhos (CRUZ, 2011, p. 8).

A análise feita pelo autor convoca o GTT Inclusão e Diferença a fazer uma reflexão sobre o impacto que a mudança do nome do GTT para Inclusão e Diferença gerou nas produções acadêmicas, ou então se o par “inclusão” e “diferença” estavam presentes.

Fernandes (2016), na sua dissertação procurou analisar as bases epistemológicas presentes na produção do conhecimento no GTT 8 – Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte publicados nos anais do seu congresso entre os anos de 2003 - 2013. Na sua conclusão, comenta que dos 31 trabalhos relacionados ao tema da inclusão, 90% eram de abordagem Fenomenológica-Hermenêutica, 10% Crítico-Dialética e

¹ Durante alguns eventos, nacionais e regionais, o GTT 8 – Inclusão e Diferença recebeu trabalhos com a temática sobre o gênero. No XVIII Conbrace em assembleia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, foi criado o GTT Gênero.

nenhum de abordagem Empírico-Analítica. Um dado interessante, foi a identificação de 43% dos trabalhos que compunham os treze eixos temáticos² eram sobre Práticas Pedagógicas e Inclusão. O que mostra o quanto a produção discursiva sobre a inclusão escolar tem direcionado os interesses dos pesquisadores.

Com uma produção discursiva carregada de enunciados, este texto tem a oportunidade de se colocar à disposição da comunidade acadêmica, uma contribuição, um olhar em relação ao GTT 8 – Inclusão e Diferença. O ponto de partida, foi o convite para participar da coletânea dos 40 anos do CBCE. Portanto, a contribuição que trago procura amadurecer e consolidar, ainda mais, o espaço de produção de conhecimento que está à disposição da comunidade acadêmica. Passo a exercer, então uma liberdade de pensamento num tempo em que práticas as discursivas da intolerância e obsessão pela diferença se renovem. Neste ponto de vista, nos convoca a ver o quanto a temática da inclusão e diferença encontra, no CBCE, um terreno fértil para que seus integrantes o assumam, também, como um espaço de resistência.

Os enunciados presentes no Grupo de Trabalho Temático 8 – Inclusão e Diferença

Para tratar dos enunciados presentes no Grupo de Trabalho Temático 8 – Inclusão e diferença, vou dividi-lo em três partes esta seção: no primeira, apresentando os fundamentos teórico-metodológicos tendo como ferramenta os enunciados dos discursos; na segunda parte, olhando para as ementas dos dois GTT²; e, por último, olhando os trabalhos do Conbrace de 1999 e do Conbrace de 2017.

Como questão de método a arqueologia, no sentido foucaultiano, será tomada como uma ferramenta teórico-metodológica para posicionar melhor as continuidades e descontinuidades, os enunciados e o discursos que acompanharam até o momento o GTT 8 – Inclusão e Diferença. Vou tomar como material empírico, neste trabalho, os títulos dos trabalhos enviados na educação do XI Conbrace que na época tinha sido publicado no GTT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais para a última edição e no XX Conbrace e VII Conice no GTT 8 Inclusão e Diferença. Como os

² Os valores relativos de cada um dos eixos: 1. (Acessibilidade (1%); 2. Aptidão Física, Qualidade de Vida e Inclusão (28%); 3. Conteúdos Específicos da Educação Física e Inclusão (20%); 4. Discriminação, Preconceito e Sociedade (4%); 5. Esporte Adaptado (13%)o; 6. Formação de Professores e Inclusão (17%); 7. Gênero (9%); 8. Mundo do Trabalho, Sociedade e Inclusão (2%); 9. Políticas de Educação Inclusiva (2%); 10. Prática Pedagógica e Inclusão (43%); 11. Produção do Conhecimento e Inclusão (10%); 12. Raça/Etnia e 13(1%). Outros (2%).

títulos já remetem a temas e a regimes de verdade ao qual estavam vinculados, parece necessário colocar no debate acadêmico quais foram as discontinuidades que aconteceram e que outros regimes de verdade emergiram para compreender melhor a transição pelo qual passou o GTT.

No livro que trata da ‘Arqueologia do Saber’, Foucault (1997, p. 124) apresenta o discurso como questão metodológica e destaca que ele é o “conjunto de enunciação que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico”, portanto, na compreensão do filósofo seria possível pensar num discurso da norma que coloca a deficiência dentro de condições de existência. Neste sentido, a norma poderia estar ligada a outras funções enunciativas, pois, poderia ser, também, um discurso da pedagogia com suas práticas pedagógicas corretivas, práticas pedagógicas adaptativas. Quando trata do discurso como um conjunto de enunciados Foucault (1997, p. 133) destaca que é:

“uma função que se apoia em conjuntos de signos, não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada sob certas condições, por indivíduos indiferentes), um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou suporte da articulação, mas status, regras de transição, possibilidades de uso ou reutilização) (FOUCAULT, 1997, p. 133).

Nesta perspectiva, Fischer (2012, p. 74) comenta que ao analisar os discursos se faz necessário dar conta das relações históricas, das práticas, pois, “na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é constituidora de práticas.” Não se está procurando algo que esteja por de trás, escondido, de uma parede ou da porta a ser aberta, mas sim o que é visto nos discursos. Portanto, de forma teórico-metodológica, o que pretendo fazer aqui com o material empírico seria olhar para as condições de existência dos enunciados que se articulam nas formações discursivas.

Se tomarmos como base que no GTT Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais³ a sua ementa comenta que tratava de “Estudos sobre as especificidades e sentidos da deficiência inerente às pessoas portadoras de necessidades especiais realizados no âmbito da Educação Física, entendida como área de conhecimento, tanto a partir do referencial das ciências sociais quanto das biológicas. Os seus enunciados tinham como referência a pesquisa como produtora de conhecimento a partir das ciências sociais e da biologia, o sujeito ocupado pela posição de “pessoas com deficiência” que afirmam os sentidos produzidos pela regulação da norma. A deficiência, nesta racionalidade, coexiste com a produção das diferenças, das identidades fixas. A materialidade da produção literária mostra que algo está fora da ordem e necessita ser olhada, pesquisada a partir das ciências sociais e biológicas.

Nesta ementa é possível localizar aquilo que Michel Foucault comentou, que o seu “objetivo tem sido elaborar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são constituídos em sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Os enunciados da ementa aproximam-se daquilo que o filósofo chamou de processos de objetivação. São três os modos de objetivação: no primeiro, quando o sujeito se reconhece como objeto de estudo científico e, também, como alguém que pertence a uma história biológica e natural; no segundo, são as práticas divisórias de si mesmo e dos outros partir dos pares binários normal/anormal, razão/loucura, escola regular/escola especial, etc.; e, por terceiro, o modo como o indivíduo passa pela constituição e reconhecimento de si como sujeito. São estes três modos de objetivação responsáveis pela transformação dos seres humanos em sujeitos, como se pode notar em suas palavras:

O primeiro modo é o da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na linguística [...] na economia [...] ou na biologia. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. [...]. Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito (FOUCAULT, 1995, p. 231-232).

³ Política dos GTTs. IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Ciências e experiência: aproximações e distanciamentos. Faxinal do Céu, 2008. <http://congressos.cbce.org.br/index.php/CSBCE/IVCSBCE/schedConf/trackPolicies>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Nos processos discursivos os enunciados mostram como os modos de objetivação colocam em evidência os saberes que capturam indivíduos tornando-os sujeitos. Olhando para os trabalhos apresentados no XX Conbrace e XI Conice no GTT 8 – Inclusão e Diferença percebe-se que os modos de objetivação na fase de uma transição das práticas divisoras para as relações consigo mesmo. Isto passa a ser repetir enquanto enunciado a partir da edição no XVI Conbrace e III Conice quando a sua ementa destaca que:

Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.

Lendo a ementa do GTT Inclusão e Diferença percebe-se que seus enunciados apresentam como referência, a pesquisa como produtora de conhecimento a partir das ciências sociais, humana e da biologia vinculados, o sujeito ocupado pela posição de marcas múltiplas marcas identitárias que se constituem em relações tensão, resistência e reafirmação a partir da diferença como uma potência de se estar no mundo, as diferenças como espaço de luta, resistência e afirmação, das identidades fixas. Enquanto campo associado, os enunciados da ementa estão ligados à sociedade, escola, Educação Física, juntamente com os processos de inclusão e exclusão, que para Lopes (2007) seria melhor posicionado como in/exclusão⁴. A materialidade enunciativa da ementa está naquilo será dito, escrito, pesquisado em relação à diferença, marcas identitárias, campos de conhecimento, tempo e espaço, passam a se repetir e reproduzir nas pesquisas acadêmicas com estes temas.

A ementa do GTT 8 – Inclusão e Diferença, entendida apresenta a possibilidade da abertura para olharmos para os modos de objetivação que se alojam nos seus enunciados. Nos modos de objetivação a questão disciplinar da deficiência, normalidade, patologia, entre outros, captura um olhar investigativo focado nas práticas divisórias, normal/anormal, escola regular/escola especial e os pesquisadores encontram uma possibilidade abertura para outras formas de problematizar a produção de verdades que circulam neste campo de conhecimento.

⁴ Esta pesquisadora nos lembra que, tanto a inclusão como a exclusão, são termos inventados na modernidade “O lugar da inclusão, em nosso tempo, ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. (...). Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora” (LOPES, 2007, p. 3)

Para constituir uma outra visibilidade sobre o processo de transição de um GTT para outro, apresentarei no quadro 1 os títulos dos trabalhos que foram apresentados no XI Conbrace no ano de 1999. Na sequência, será feito um salto de 18 anos para olhar os trabalhos produzidos e apresentados no XX Conbrace e VII Conice. Posteriormente, realizo um exercício analítico a partir dos marcadores discursivos separados pelos quatro conjuntos de enunciados comentados anteriormente: a referência (o referente); o sujeito; o campo associado; e, a materialidade.

Quadro 1 – Títulos do Trabalhos do XI Conbrace -1999

Numero	Título	Autor(es)/a(s)	Sigla
1	A Ginástica Rítmica Desportiva para Pessoas Portadoras de Deficiência Mental: uma experiência	Márcia Moreno	XI-1
2	Portadores de Surdez-Cegueira: uma caracterização dos aspectos biológico, intelectual, sociocultural e motor	Adalgisa Elisa Gaffrée Pacheco; José Henrique Ramos; Edio Luiz Petroski; Luciano Lazzaris Fernandes	XI-2
3	Proposta de um Programa de Atividade Física para terceira idade em uma abordagem institucional	Ana Cláudia Costa de Sousa	XI-3
4	O Papel da Educação Física adaptada na perspectiva da integração educacional	Cláudio Marques Mandarino; Francisco Camargo Neto	XI-4
5	Avaliação do Conhecimento Corporal de uma criança com Síndrome de Down através do desenho da figura humana	Ana Raquel de Almeida Rodrigues	XI5
6	Atividades em meio líquido para portadores de deficiência mental	Cibelly Pereira Oliveira; Fabrício; Fonseca Machado; Rodrigo Moraes Borges	XI-6
7	A Atuação da Educação Física no contexto do Centro de Referência de Educação Especial no Estado de Sergipe	Cândida Luísa Pinto Cruz; Chrystiane Vasconcelos Andrade; Eliana Santos Lima Melo; José Wagner Silva Souza	XI-7

8	Corporeidade e Deficiência: um introito	Dagmar Menna Barreto	XI-8
9	A Dança para Portadores de Deficiência Visual: do conhecimento à intervenção	Raquel Borges; Alba Pedreira Vieira	XI-9
10	Ensino da Dança para Pessoas Portadoras de Deficiência Física: uma reflexão	Deliane de Moraes e Silva	XI-10
11	Intervenção Pedagógica numa criança portadora de deficiência mental associada a deficiência visual embasada na teoria das emoções de Henri Wallon	Elvio Marcos Boato	XI-11
12	Produção Científica dos periódicos brasileiros em Educação Física, relacionada à pessoa portadora de deficiência	Roseane Patrícia de Souza e Silva	XI-12
13	A (Des) Integração do aluno portador de Deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis	Rosângela Machado; Edio Luiz Petroski	XI-13
14	Atividades de sensibilização com portadores de sofrimento psíquico Casa Moradia Temporária Nova Vida da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – RS	Clézio José dos Santos Ggonçalves; Balduino Andreolla; Luciana de Menezes Coelho; Charles Maciel	XI-14
15	A Dança e a criança Down	Solange Borelli; Vivian de Almeida	XI-15
16	A Representação Social da Deficiência e suas relações históricas como: doença, anormalidade ou desvio	Elisabeth Neide Klaus Cacalano	XI-16

Fonte: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Organizado pelo autor.

Quadro 2 – Títulos do Trabalhos do XX Conbrace e VII Conice -2017

Número	Título	Autor	Sigla
1	Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Bacharelado em Educação Física no Campo da Saúde Mental	Jessica Lima Alves; Laryanne Rodrigues de Souza; Felipe Wachs	XX-1
2	A Diferença no Currículo Psicomotor: uma Análise da Obra “Educação de Corpo Inteiro”	Pedro Xavier Russo Bonetto; Marcos Ribeiro das Neves; Felipe Nunes Quaresma; Marcos Garcia Neira	XX-2
3	Corporalidades e Manifestações Simbólicas: Ressignificações a Partir do Ensino das Danças Populares para Jovens e Adultos com Deficiências Intelectuais e Autismo	Humberto Coelho da Silva; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Erineusa Maria da Silva; Hanele Ribeiro Covre; Flaviane Salles; Daiane Matheus Pessoa	XX-3
4	Ressonâncias da Modernidade no Pensamento de Estudantes de Educação Física sobre a Inclusão e Diferença	Cláudio Marques Mandarinino	XX-4
5	Diferença Geracional: em Busca de outras Lentes para Enxergar a Infância	Katia Regina de Sá	XX-5
6	Mobilidade Social através do Esporte	Leandro Silva Vargas; Cássia Reichembach; Nathan Ono de Carvalho	XX-6
7	Possibilidades do Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio: Inserção das Relações Étnico-Raciais nas Aulas de Educação Física Escolar	Dandara de Carvalho Soares; Mateus Camargo Pereira	XX-7
7	O Plano Nacional de Educação e Dimensão “Gênero”: Estamos Falando de Efetividade nas Políticas contra O Preconceito?	Paula Viviane Chiés; Adriana Cristina Barriviera; Alessandra Carvalho Leite; Brendo de Sousa Silva; Jayme Rocha de Jesus; Ruy José da S. Rodriguez	XX-8

8	Situações de Exclusão na Universidade: a Percepção de Professores e Estudantes	Michele Pereira de Souza da Fonseca	XX-9
9	Pessoas com Deficiência Intelectual na era Digital: Novas Possibilidades de Aprendizagem	Ana Paula Salles da Silva	XX-10
10	A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Esporte Adaptado	Isabela Rodrigues da Cruz; Pedro Fernando Ferreira de Brito; Ieda Mayumi Sabino Kawashita	XX-10
11	A “Inclusão” e o Plano Nacional de Educação: Orientação Das Políticas a Favor da Educação Inclusiva	Adriana Cristina Barriviera; Paula Viviane Chiés; Guilherme Souto Gomes Magri; João Lucas Marques de Souza; Rogério Gomes dos Santos; Phillip João Antonio Brasil dos Santos	XX-11
12	O Professor de Educação Física em Programas do Governo Brasileiro Para A Escola: Notas Sobre Inclusão	Roseli Belmonte Machado	XX-12
13	A Inclusão Educacional Como Imperativo Legal: Relações com Processos de In/Exclusão à Escola	Marcia Cozzani	XX-13
14	Brincando e Aprendendo: Aspectos Relacionais da Criança Com Autismo	Gabriel Vighini Garozzi; Marcos Ferreira Coelho; José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira	XX-14
15	Características e Tendências da Produção; em Educação Especial e Educação Inclusiva; Desenvolvidas Nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste Brasileiro	Kiara Karizy Guimarães de Melo	XX-15
16	Paralisia Cerebral e Desenvolvimento Humano: Possibilidades com a Ginástica a Partir da Abordagem Crítico-Superadora	Bruno Fernandes da Costa Aílton Cotrim Prates	XX-16

17	Diferenciação Curricular: Aplicações Práticas da Experiência de Aprendizagem Mediada na Iniciação Esportiva	Gavin Jácome; Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	XX-17
18	Jogos Escolares: desdobramentos na Ação Docente Inclusiva de Professores de Educação Física	Milena Pedro de Morais; Graciele Massoli Rodrigues	XX-18

Fonte: Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Organizado pelo autor.

Fazendo um primeiro exercício analítico a partir do quadro 1, com as ferramentas que Foucault (1997) nos oferece em relação aos enunciados presentes nos discursos, o que se identifica: 1 – que os referentes aqui trazem integração, Educação Física adaptada, psicomotricidade, conhecimento corporal, representação social, doença, desvio ou anormalidade, dança, síndrome de down, corporeidade e deficiência como que colado a um saber, uma forma de ser; 2 - Geralmente trazem um sujeito que ocupa uma posição de falta, que necessita ser completado a partir de determinadas técnicas ou modos de intervenção pedagógica.; 3 -Sobre estes sujeitos existe campos associados, como por exemplo os aspectos do biológico com o controle da natureza sobre o desenvolvimento humano, motores com os saberes da aprendizagem motora, das questões cognitivas e seus desdobramentos a partir de teorias da aprendizagem e elementos socioculturais que os capturam pelas relações humanas; 4 - Existe uma materialidade recorrente nos trabalhos que se referem a um tipo de intervenção que irá atuar sobre os sujeitos envolvidos. Esta recorrência diz que a experiência com a prática da ginástica rítmica desportiva, um programa de atividade física para a terceira idade, o meio líquido, uma teoria específica produzirá efeitos sobre este, determinado sujeito como que capturado pelos seus saberes. A seguir, apresento alguns excertos dos trabalhos do XI Conbrace:

Quadro 3 – Excertos dos trabalhos do XI Conbrace -1999

O portador consegue, ao longo do tempo, associar o objeto e/ou sinal corporal com a atividade proposta, passando a compreender a ordem, o tempo e o lugar em que são realizadas as atividades cotidianas. (XI-2).

Faz-se necessário comentar que como toda iniciativa ou trabalho já desenvolvido com pessoas portadoras de necessidades especiais, deve-se sempre dar atenção a procedimentos e orientações no curso da atividade como: orientar os alunos com paciência e compreensão, [...], respeitando as suas possibilidades, mas com novas perspectivas no trabalho da modalidade. (XI-1).

Concluímos que, para atender crianças com necessidades educativas especiais, em classes do ensino regular, é importante que os professores em geral, tenham acesso a informações científicas e novas propostas de integração social, [...], eliminando a discriminação, promovendo assim conhecimentos sobre os processos de integração e inclusão. (XI-16)

Fonte: Trabalhos publicados nos anais do XI Conbrace.

Nestes enunciados, são elaborados discursos em que o sujeito é objeto do conhecimento. O que dá existência e é visto nestes enunciados, portanto, remete a um processo de objetivação.

Assim, estão presentes aqui os enunciados em que se atravessam campo relacionados ao discurso pedagógico-corretivo e discurso biológico da saúde, o qual dá lugar ao sujeito que não aprende, não está na norma, apresenta uma natureza desviante da vida e com um corpo a ser corrigido. São enunciados que mantem uma relação com outros enunciados, mesmo quando está repetindo-os, mesmo quando está se opondo a eles.

No quadro 2 os enunciados do discurso trazem como referentes: a ação docente inclusiva; inclusão como imperativo legal – in/exclusão; políticas públicas de inclusão; o currículo; as relações étnico/raciais; a Educação Física escolar; mobilidade social; a diferença geracional – infância; a modernidade, a formação; o pensamento de estudantes; a inclusão e diferença; corporalidade; a dança; currículo; deficiência intelectual e o autismo. A materialidade que aparece nestas enunciações, são aquelas em que identifica práticas de governo, cuidado de si, problematização das verdades que se naturalizaram em certas literaturas acadêmicas. Apresento alguns excertos, no quadro abaixo, publicados nos anais do XX Conbrace e VII Conice.

Quadro 4 – Excertos dos Trabalhos do XX Conbrace e VII Conice -2017

[...] encerramos o trabalho com a identificação de dois interpelamentos: os discursos dos/as estudantes, colocam na mesa a produção de verdades sobre a inclusão escolar e a responsabilidade da formação inicial; e, o olhar sobre as diferenças convocam os/as estudantes a terem uma atitude atravessados pelas correlações de forças do saber e poder que constituem os discursos no presente, com ressoamentos do passado. (XX-4).

O contexto escolar no qual as políticas educacionais para pessoas com deficiência são discutidas e se materializam reforçam a fixação de uma alteridade deficiente. Essa é uma questão para problematizarmos as condições de efetivação das políticas educacionais às pessoas com deficiência na escola como um imperativo legal e quais experiências de inclusão, de fato, estão ocorrendo nas escolas com estudantes com deficiência. (XX-13).

Implicado pelos diferentes modos de objetivação e de subjetivação — programas governamentais, práticas atuais, currículos — o professor de Educação Física também é acionado para dispor estratégias que se afinam com a inclusão num viés em que está voltado para o gerenciamento de riscos e pouco para o ensino de outros elementos tidos como saberes específicos da Educação Física. (XX-12).

Fonte: Trabalhos publicados nos anais do XX Conbrace e VII Conice.

Percebe-se quem, nestes enunciados os modos de objetivação estão muito mais ligados ao terceiro momento, que trata das relações de si consigo mesmo, de um *ethos* em que o sujeito passa a tomar posse do objeto que o enuncia para fazer coisas consigo mesmo. Penso que aqui está o deslocamento que mostra a descontinuidade de alguns saberes por outros saberes. Os trabalhos publicados no XX Conbrace e VII Conice mostram as novas problematizações presentes no campo acadêmico.

Como primeira consideração em relação aos dois quadros, perceber-se que houve uma ruptura histórica com a terminologia “portador”, “necessidades educativas”, e a passagem para uma nova temática materializou, também, a ruptura da terminologia “portador” que já não estava mais sendo usado em documentos oficiais e que no campo acadêmico problematizado em relação a produção de sentidos que carregava. A mesma ruptura, também se deu com a terminologia integração que deixou de ser utilizada a partir do imperativo da inclusão. Enquanto deslocamentos, percebe-se que pesquisas pontuais que tratavam de estudos de caso, aparecem dentro de enunciados relacionados à formação acadêmica.

Com os títulos que aparecem no quadro – 4 fica evidente que o GTT Inclusão e Diferença oportunizou a recorrência de outras narrativas que não estavam presentes no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte de uma forma mais temática do que disciplinar. Temas como diferença como potência, gênero como demarcador social, a formação docente, a inclusão

como desafio da contemporaneidade, a racionalidade neoliberal, estudos culturais, raça/etnia, e outros, temas que se enquadram nas lutas e resistências do presente. Pode-se inferir que, pensar sobre quais práticas está se tentando dizer a verdade sobre o sujeito que está em posição de inclusão, sobre o sujeito que aparece com marcas identitárias, sobre o sujeito nas relações de gênero, enfim, se está diante da diferença com potência da diferença.

Considerações finais

Como considerações finais, comento que o trabalho mostrou como as pesquisas sofreram um deslocamento no decorrer do tempo, afastando-se do olhar da deficiência e suas representações e voltando-se temas relacionados à diferença, escola, inclusão e outras produções de sentido do presente.

É interessante, também, identificar que os temas não deixaram de existir, mas sofreram deslocamentos. O novo GGT 8 – Inclusão e Diferença não é um marco zero e o que esteve presente, anteriormente, respondeu às necessidades do seu tempo. Se hoje o GTT assumiu um novo nome e uma nova ementa, isto se deve ao fato de que as condições de possibilidade do presente, permitiram a problematização das “pessoas com deficiência” a partir da diferença e a inclusão. Associado ao ethos dos seus pesquisadores/as no interior do CBCE, a transição mostrou a sua emergência. Mas emergência não carrega em si a ideia de que ela seria a fundadora de algo não estava ali, até porque a emergência tem seu a priori histórico. Portanto, a emergência da Inclusão e Diferença não foi para dar um lugar, onde ela não se encontrava, mas para situá-la como um lugar constituidor de saber, um espaço de resistência e, um campo de lutas.

Como última consideração e me dirigindo aos últimos eventos produtores de um enunciado fundamentalista e discriminatório, que tem ocorrido no âmbito político brasileiro, entendo que o GTT 8 – Inclusão e Diferença passa a ser convocado a problematizar o presente quando a obsessão pela diferença assume uma dimensão em que as práticas divisórias (ex: par normal/anormal) que tanto produziram e produzem efeitos excludentes (porque nunca se afastaram das suas práticas discursivas), nos remetem para uma atitude de resistência. A banalização da vida e a produção de sentidos de que o outro é o portador de todos os males exige que o campo acadêmico associe as suas pesquisas de forma ser resistência aos ventos que tentam trazer enunciados que discursam sobre a discriminação, intolerância, obsessão pela diferença e misoginia.

Enquanto pesquisadores, CBCE, passamos a nos reconhecer como sujeitos de determinada prática que se materializa no GTT 8 – Inclusão e Diferença e estabelece um diálogo com enunciados que acompanham as práticas discursivas que nos convocam para um exercício de práticas de liberdade.

Referências

- FALKENBACH; *et al.* *Proposta de troca de nome do grupo de trabalho temático 12 – pessoas portadoras de necessidades especiais.* 2009.
- FERNANDES, I. O. *Produção de conhecimento na educação física: análise epistemológica dos anais do grupo de trabalho temático “inclusão e diferença” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de 2003 a 2013.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2016.
- FISCHER, R. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* 5. ed. Tradução de Luiz Baeta Neves. Rio de Janeiro: Firense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. *In:_____.* *Ditos & Escritos VI: Repensar a política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.* 20 Ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.
- FREITAS, P. S.; ARANTES, L. M. Educação Física Adaptada: Uma análise da Produção Científica Brasileira. *In: Anais [...]. XIV Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e I Congresso Internacional de Ciência do Esporte.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 1, 2005.
- LOPES, M.C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In: LOPES, M. C.; DALIGNA, M.C. In/exclusão: nas tramas da escola.* Canoas: Ulbra, 2007.
- MANDARINO, C.M. Inclusão e diferença: tensionamentos e debates na formação acadêmica. *In: V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Anais [...].* Itajaí: Univali, 2010. p. 1046-49.
- MANDARINO, C. M. Políticas, práticas e produção do conhecimento no GTT 12 – inclusão e diferença: parrésia, aforismos e poesias. Goiânia. *Pensar a Prática*, v. 17, n. 3, p. 893-910 2015.

CRUZ, G. Produção científica, dos periódicos brasileiros em Educação e Educação Física, relacionada à pessoa portadora de deficiência. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. *Anais* [...]. Porto Alegre: CBCE, 2011. <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3049/1782>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOUZA e SILVA, R.P. Produção científica, dos periódicos brasileiros em Educação e Educação Física, relacionada à pessoa portadora de deficiência. In: *Anais* [...]. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis: CBCE, p. 1046-49, 1999.

Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença em portfólio: trilhando os traçados de um coletivo

Graciele Massoli Rodrigues

O objetivo dessa contribuição foi revistar o percurso do grupo de trabalho temático Inclusão e Diferença. Sob as lentes pessoais, destaco que as reflexões, redefinições e consolidação desse espaço de convivência possibilitaram que um grupo de pesquisadores (as) gerasse um espaço de promoção, participação e construção coletiva com marca própria no campo da educação física. No texto, trago algumas considerações que identifico ser interessantes para a legitimar o enredo do grupo.

Nas trilhas ...

Há algum tempo, tenho refletido sobre “os ventos” que me impulsionam e também tem soprado um grupo de pesquisadores(as) a caminhar nos corredores da educação, mais especificamente na educação física, buscando possibilidades para questionar, dialogar e compreender os sentidos e significados do que permeia a temática inclusão. É uma experiência de formação, pensando em Larrosa (2000), em formação constante.

Posso dizer que estabelecer relações dialógicas nos caminhos que são percorridos nos faz conviver com tensões, incertezas, lutas e criar raízes por onde nos aproximamos. Nesses espaços, nos fortalecemos na ideia de contribuir com as trilhas da Educação Física, não colocando pontos finais, mas escrevendo as partilhas de um grupo entusiasmado de professores (as), pesquisadores (as) que viram no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) um terreno fértil para caminhar.

Desde a constituição dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) em instâncias que aglutinam pessoas que têm interesses comuns e visam ações, produções e difusões do conhecimento, esse local tem sido alimentado por trabalhos de intelectuais que estão entre o campo acadêmico e o campo social.

Enxergo que o percurso que o GTT - hoje chamado de Inclusão e Diferença - desenhou, possui nuances que podem ser expostas. Devo deixar claro que, mesmo participando e estando presente nesse grupo desde sua criação, temo que “as minhas memórias” não sejam capazes de trazer à luz a grandeza das realizações de cada um que por ali passou ou transita e se vitamina nesse lugar. Já se passaram mais de 20 anos dos primeiros encontros. Corro o risco de não ser sensível suficiente ao me expressar e tecer uma leitura unilateral dos feitos desse GTT, mas vou ousar assumir esse desafio.

Voltemos nos anos de 1997, quando em meio ao turbilhão da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e ceivados pela Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais (1994), pela criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – atual Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei Federal 7.853/1989), pela publicação do Relatório de Atividades da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), do Relatório Warnock (1978); um grupo de profissionais de educação física integrantes do CBCE propõe um GTT que pudesse focar as questões acerca da Educação Física para portadores de Deficiência, naquele momento sob a liderança da Profa. Márcia Moreno.

Como força das discussões temáticas de diferentes grupos de profissionais que atuavam há anos junto com pessoas com deficiência, com atividades motoras e sob a onda dos movimentos das “sociedades” científicas que se formavam no país, a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) também nasce nos anos de 1995, o que provoca mais um movimento de fortalecimento das reflexões acerca “daqueles que estavam às margens” – excluídos. Também vale ressaltar que na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) também havia sido criado um GTT que visava discutir temas afins: o GTT em Educação Especial.

Com essas considerações, vejo que haviam motivos para que o CBCE acolhesse um GTT sob essa temática. Inicialmente, a preocupação era expor práticas pedagógicas que se destinavam a grupos muito específicos que evidenciavam o mérito, muitas vezes de forma surpreendente, da realização

ou execução de atividades da cultura do movimento. Entendo que ainda era incipiente a visualização da pessoa com deficiência como uma pessoa com habilidades, competências, desejos e conflitos.

Já aqui, marco que a exposição dos quadros sindrômicos e diagnósticos fortaleceu a difusão de uma visão medicalizada das práticas corporais por pessoas com deficiência. Muitos dos trabalhos que foram apresentados expuseram uma prática motora e esportiva, associada a um agrupamento de pessoas pela “deficiência”, tal como “Natação para Síndrome de Down”.

Uma marca sombria sobre a particularização pode ser observada. É possível verificar que no GTT, não diferente de outros espaços que eventos acadêmicos estavam propiciando, a “diferença” foi findada sob a ótica da “excepcionalidade possível” que traz a marca da discriminação das práticas pedagógicas. Conforme coloca Picollo e Mendes (2013, p. 289)

[...] toda referência à ordem possível é acompanhada intrinsecamente pela aversão da ordem inversa, ou seja, toda normalidade implica o rechaçar de determinado nível de diferença que pode instaurar uma ordem alternativa. O diferente do preferível não é o indiferente, mas o refutável, o detestável, aquele que se deve evitar. Mais do que um defididor a norma guarda consigo um elemento de segregação (PICOLLO; MENDES, 2013, p. 289).

Sejamos sensíveis ao momento e vejamos a necessidade que muitos de nós, participantes do GTT (8) tínhamos: mostrar o que era mostrar o que acontecia nos diferentes locais desse país. Éramos muitos e sabíamos que essas pessoas com deficiência precisavam ser reconhecidas como pessoas que poderiam fazer e terem acesso às atividades motoras como todo e qualquer cidadão.

Esse fortalecimento também foi potencializando ações de inserção dos membros do comitê científico nas discussões sobre a ampliação da visão da pessoa com deficiência e também de grupos chamados de “especiais”. Por esse caminho, o CBCE obteve representação na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) no Ministério da Justiça em Brasília – DF em 2002 e o GTT teve participação nesse processo, na figura do Prof. Dr. Paulo Farinatti e minha suplência. No andamento das atividades junto à SNDH com as Conferências Estaduais de Proteção à Pessoa Idosa, assumi a titularidade e, assim, o CBCE teve sua representante atuando como relatora da Conferência Nacional da Pessoa Idosa que foi o suporte do Estatuto da Pessoa Idosa promulgado em 2003 (Lei 10.741).

Percebe-se que o margeamento entorno das questões sobre a pessoa com deficiência foi-se ampliando, assim, outros grupos reconhecidos como “especiais” foram sendo pensados nesse espaço de discussão. Sob a ótica da cidadania, o território geográfico brasileiro experiencia diferentes movimentos sociais que ousam se organizar, mergulhando na busca de direitos reivindicados pela legitimação pessoal e de todos.

A cidadania vai instigar a constituição da participação em processos coletivos de práticas sociais que levam em conta a organização da vida social e priorizando as questões de gênero, sexo, das diferenças entre outros aspectos. Para Lemos (2015, p. 343) a “Cidadania passa a ser uma construção, que busca a ampliação e o aprofundamento da democracia.”

Tomam fôlego os debates sobre exclusão. Esse termo traz para cena as relações que se inscrevem nos diferentes grupos considerando as trajetórias individuais e sobretudo, as herdadas. Rodrigues (2009) coloca que os debates sobre exclusão não emergem sobre o conceito, mas sim, sobre a interpretação e a decifração dos sintomas. Há que se ater que a dimensão da exclusão incorre em considerar que, ao mesmo tempo que identificamos os excluídos, entendemos que eles estão incluídos, apesar da predição social estabelecer os desempenhos dos papéis sociais de cada grupo.

Há uma noção de organização social de interdependência que distingue o “outro” ao mesmo tempo que comporta uma ligação, o que se pode dizer que é singular mas há uma indissociabilidade da realidade, que é coletiva. Essa noção desenvolve a relação dialógica entre inclusão e exclusão em uma conjunção antagonista e opositora. Diante dessas considerações, muitas das reflexões vão se nutrir nos aportes sociológicos que até então eram desenhados estritamente sobre uma sustentação biológica fortemente reafirmada pelos diagnósticos médicos.

Por volta dos anos 2000, emergem as tensas conversas sobre o nome do GTT que não mais representava e nem estava coerente com as terminologias usais daquele momento. Sobre a liderança inicial da Profª. Dra. Flávia Faissal, que coordenou o GTT por uma gestão, os membros optaram por validar a troca do nome do GTT para Grupo de Trabalho Temático para pessoas com necessidades especiais.

Essa troca veio ao encontro das considerações trazidas pela LDB que se coadunavam com conceito de Necessidades Educativas Especiais trazidos pelo Relatório Warnock, que propõe que se substitua o paradigma médico pelo educativo com vistas ao trato da pessoa com deficiência. Também existia a compreensão de que os caminhos que seriam percorridos deveriam ter deveriam ter autonomia e, sobretudo, deveriam ser justificáveis nas perspectivas que o GTT vislumbrava.

No bojo das congruências terminológicas que pudessem sustentar as reflexões do GTT, almejava contextualizar a segmentação desse GTT com vértice para “grupos de pessoas” e não para direcionamentos de subárea de conhecimentos. São muitas as razões da manutenção desse aspecto, mas destaco que era necessário ainda preservar um ambiente de reafirmação da luta pelo reconhecimento da pessoa com deficiência, como também de outros incipientes grupos.

Nesse sentido, existia uma razão política, pois, ao verificarmos o que estava sendo feito em diferentes campos de atuação da educação física (escolas, centros de treinamento, projetos de extensão universitária, instituições especializadas, entre outras), buscava-se dar voz ao que poderia ser fadado a passar despercebido nos diferentes espaços acadêmicos. Para Hey (2008, p. 218), o campo político é “[...] a arena das decisões sobre o mundo social global, em que está em jogo, sobretudo, a luta simbólica pela representação legítima dos agentes sobre esse mundo social” e, por isso, entendo que o GTT propunha marcar um espaço de tensão dentro do CBCE à medida que não se percebia ainda um movimento de reciprocidade de absorção das discussões desse GTT em outros.

Slee (2011), em sua obra *‘The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education’*, desenvolve um capítulo em sua obra sobre os caminhos que as pesquisas em educação para pessoas com deficiência seguiram para a construção de “uma” teoria de educação inclusiva. O autor aponta uma lista de diferentes pontos nos quais os estudos sobre a Inclusão se apoiam: nos estudos sobre incapacidade e deficiência na educação e educação especial tradicional e seus antecedentes na medicina e psicologia; nos estudos culturais e na teoria feminista; nos estudos pós estruturalista e nos pós-coloniais; na teoria crítica da raça; na teoria política apoiada na Sociologia da Educação como suporte para as críticas das práticas da educação especial e em pesquisas em currículo, pedagogia, avaliação, formação de professores(as), geografia social e metodologias de pesquisas.

Observando os trabalhos que têm sido apresentados e publicados dentro do GTT Inclusão e Diferença, é possível verificar que poucos dos nossos estudos aportam-se em teorias de forma clara. Os temas tratados apontam evidências no percurso desses 20 anos.

Nos 15 anos de GTT, uma análise da produção científica apresentada nesse GTT foi realizada por alguns membros do comitê científico. Foram levantados 100 Trabalhos, até aquele momento, que tiveram como expressão temática as deficiências, as contribuições da educação física no quadro das deficiências, o esporte para pessoa com deficiência, o preconceito, a com-

petência interpessoal e a corporeidade da pessoa com deficiência, inclusão escolar e social, a formação profissional, a saúde mental, idosos, gênero, imagem corporal, doenças e reabilitação.

Essas informações foram extraídas das palavras chave das pesquisas. Fazendo um recorte ao grupo abordado, temos idosos, pessoas com síndrome de Down, pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência múltipla, lesões medulares, paralisia cerebral, autismo e amputação. No que se refere aos tipos de pesquisas foram identificadas a descritiva exploratória com predominância do estudo de caso, seguida da bibliográfica e a pesquisa ação, ainda incipiente.

Com relação aos temas, sobressaem a educação especial, a integração, a inclusão as políticas públicas. Foi verificada ênfase na temática inclusão escolar e social a partir do ano de 2007.

Essa análise propiciou reconhecer que os estudos foram sendo produzidos com revisão teórica limitada, sem articulação com a prática pedagógica. Isso também evidenciou “o como fazer”, mostrando, prioritariamente, os aspectos procedimentais. Ainda há ranços da visão medicalizada, constituída ao longo dos anos, refletidos nas ações profissionais registradas nos trabalhos analisados.

Considerando o estudo Supracitado, produzido por Roger Slee, que buscou contextualizar a produção do conhecimento na área que vem sendo delineada por diferentes autores, lemos que o autor sugere que os estudos que vem sendo publicados acerca da pessoa com deficiência têm sido desenhados sob diferentes olhares. Ele aponta a organização dos estudos sob diferentes perspectivas: teóricas essencialista (caracterização patológica das deficiências; atribui-se a deficiência ao indivíduo; requer diagnóstico e intervenção especializada); sócio construcionista (prevalece a construção social da deficiência; opressão e normalização das minorias e a marginalização são exploradas); materialista (pode ser identificada como culturalmente e historicamente construída, associadas às dinâmicas de absorção do mercado de trabalho; apresenta o lócus dos grupos sociais amarrados às lutas de classe); pós modernistas (focada nas múltiplas identidades, favorece a análise sobre a ótica da identidade e diferença); e as chamadas momento deficiência (busca menos explicação teórica para a deficiência mas atua para buscar uma agenda de mudança política para incorporação das pessoas com deficiência).

Ora, não há como negarmos que a produção brasileira atualmente é vasta e deve ser reverenciada. Os conhecimentos que têm sido gerados dentro do GTT são de extrema grandeza. Sob as lentes da organização de Slee (2011) é possível dirigir algumas considerações.

Como dito anteriormente, os trabalhos ainda não apresentam matriz teórica identificável. O que é possível, é verificar uma nuance evolutiva que emerge baseada em estrutura essencialista e, com o passar dos anos, tende a uma produção sócio construcionista para materialista. Algumas aproximações pós modernistas têm-se notado mais recentemente.

A minha experiência pessoal nesse grupo, faz-me inferir que se tem discutido muito sobre a participação das pessoas com deficiência no âmbito das políticas de promoção da diversidade, mas poucos são os trabalhos de pesquisa que focaram esse aspecto. Sinalizo novamente a carência de pressupostos epistemológicos que promovam diálogos com os vocábulos da área da Educação e Educação Física.

Concordando com as considerações de Almeida, Bracht e Vaz (2012, p. 258) que avultam “quanto mais descrições disponíveis, mais oportunidade teremos para cotejar os vocabulários uns com outros e, assim, mais fácil será a decisão de ter que optar por algum sem precisar apelar a discursos fundacionistas de toda ordem”, pontuo o desejável momento em que as demandas do GTT possam abarcar as questões epistemológicas densas nas pesquisas.

Sob outras lentes, visualizo que as discussões sobre Inclusão das publicações do GTT também têm se expressado na Inclusão como Estratégia e nas Estratégias para Incluir. Vários estudos apresentam projetos, programas e ações que caminham à luz da inclusão escolar e, tantos outros, preocupam-se com as metodologias de aulas, estratégias e recursos que atendam as especificidades de um ou outro aluno ou situação. Vemos aqui, possibilidades de dar sentido aos rumos de ações e possibilidades de atender a especificidade na diversidade (RODRIGUES, 2015).

Muitos foram os momentos que os membros do GTT planejaram dispositivos que pudessem potencializar ações e travaram discussões que apontavam criticamente os destinos das contribuições ali construídas. No biênio de 2009 a 2011, o GTT muda de nome e passa ser intitulado Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença afim de alargar e demarcar a compreensão da Inclusão/Exclusão para além da escola e a Diferença para além da deficiência.

Há que se destacar o esforço dos coordenadores e membros do comitê científico que ali passaram para que o delineamento do GTT mostrasse o rompimento com percepções restritas sobre as temáticas que poderiam ser calçadas nesse lugar. Como esse empenho é contínuo, endereço os coordenadores que teceram a caminhada: Márcia Moreno; Flávia Faissal; Dagmar Barreto; Atos Prinz Falkenbach; Maria da Graça de Sá Silva; João Danilo B. de Oliveira; Gilmar de Carvalho Cruz; Leandro Vargas; e eu.

A mudança no nome do GTT gerou desdobramentos que refletiram nas pesquisas que vêm sendo mostradas. Destaco aqui diferentes temáticas que emergiram, tais como diversidade, alteridade e acessibilidade. Essa fertilidade pode ter sido impulsionada pelo movimento de reação das minorias por meio das organizações políticas para que fossem respeitados os direitos civis. Alguns marcos de conquistas configuradas em forma de lei que vão fortalecendo as texturas de alguns movimentos na sociedade, tais como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - nº13.146 de 6/07/2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania e a Lei nº 12.764 de 27/12/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A comunidade científica, sensível a esse contexto social, valida nesse GTT as discussões sobre a diversidade que impõe ultrapassar o mero reconhecimento da semelhança entre todos os seres humanos e, ameaçada pela cultura dominante e constituída como um problema social, grita por espaços visíveis para aflorar as diferenças, ou seja, almeja a celebração da diferença às buscas de uma sociedade inclusiva.

No GTT, as reflexões acerca da Diferença emergem afim de superar o adocimento social que ainda visualiza a “diferença” como uma polarização politizada e conflituosa para a maioria das pessoas na sociedade e com reflexões superficiais sobre os desdobramentos das relações que configuram as ações sociais mediadas pela perversão populista midiática.

Outro aspecto que deve ser considerado é a marcante tendência das discussões sobre os desdobramentos da inclusão escolar e ampliação da divulgação do esporte adaptado (acomodação da LDB e incentivo ao esporte adaptado – bolsa atleta).

Ao considerarmos a Inclusão escolar brasileira, podemos verificar que o aparato legal tem dado suporte para que as pessoas possam acessar o sistema educacional regular. A garantia do acesso, que o imperativo legal tem possibilitado, não dimensiona o desdobramento da inclusão escolar.

Independentemente das ações, das estratégias, dos métodos e práticas pedagógicas utilizadas para atender as demandas de cada um dos alunos durante o período que o aluno está na escola, mais especificamente aos alunos com deficiência, percebo que chega o momento em que o desvinculo escolar chegará: a certificação irá acontecer.

Creio que esse é o processo que estamos vivenciando como “refluxo” das políticas inclusivas escolares. Uma política pública que se concentra em uma estrutura social intencionalmente configurada, tal como a educação (e por consequência a escola), irá “devolver” para a sociedade o produto das suas “intenções”. São os chamados ex-alunos que, dado o prazo de finalização dos ciclos de ensino, irão retornar à sociedade. Como certificar um aluno que, mesmo tendo passado pela escola por anos e anos não conseguiu atingir os objetivos propostos ou mesmo, não conseguiu demonstrar suas competências ou ser instigado a reconhecê-las? Como essa sociedade tem absorvido os ex-alunos que se beneficiaram do imperativo legal da inclusão escolar?

Passado o momento de defender legalmente a Inclusão escolar, a situação que se coloca agora é como as políticas públicas inclusivas têm sido discutidas com a densidade que a temática requer. Na perspectiva das considerações de Slee (2011), entendemos que não há um ponto de partida para a área da educação inclusiva claramente definido porque a dinamicidade de cada aspecto inter-relacionado representa as frequentes tensões e contradições políticas que são chamadas pelo autor de políticas labirínticas da inclusão.

Muito tempo já passou para que ainda estejamos apoiando nossas angústias pedagógicas nas crianças com deficiência que estão na escola. Assistimos muita indignação diante do aparato legal que firmou a inclusão no país, mas esquecemos que as políticas reagem e não agem. Toda a indiferença coletiva aos direitos de cada pessoa/criança é colocada em evidência com a inserção da criança, principalmente a criança com deficiência, no ensino regular, pois o que emerge é a validade de valores, muito mais do que as questões que estão associadas ao aprender e ao ensinar.

A inclusão escolar traz à tona a história da escola que tem se vestido com diferentes trajes, mas reluta em expor sua nudez. Ao adentrarmos a escola, temos muitos alunos que lá estão, mas não pertencem à escola. A noção de pertencimento tem sido parte dos trajes escolares para camuflarmos as fragilidades desse ambiente.

A preocupação central que acompanha os ditames políticos governamentais atuais, oprime as práticas pedagógicas que centram sua essência na diferenciação, justamente porque as práticas opressoras que visam resultados e não processos, medir e não avaliar, ensinar e não educar, se reafirmam na preservação do *status quo*. Sob essa lógica, da descaracterização do espaço escolar, estamos secundarizando as práticas pedagógicas.

As justificativas para as vulnerabilidades da escola nos levam direcionar as crianças para profissionais que encontrem neles, alguns sinais de anormalidade. Com isso, o “não sei trabalhar com ela” encontra conforto nos laudos. As necessidades Especiais, que foram apontadas em diferentes documentos como definidora das Diferenças, precisam ser retomadas e contextualizadas no ambiente escolar, donde se espera que as reflexões possam sensibilizar os interessados que precisam questionar se as necessidades especiais são do outro ou são nossas como educadores. Retomando aos trajés escolares, “fantasias” são postas em muitas crianças caricaturando a Diferença humana. As Diferenças humanas têm recebido alegorias nas escolas.

Exponho aqui a tensão social que a Diferença reconhecida e “tratada” nos moldes da estratificação das políticas escolares provoca. A sensibilização social para o “Outro” está limitada às esferas pelas quais os “Outros” circulam e, portanto, não atinge a sociedade. Neste contexto, a Inclusão aparece ainda como uma leitura de ação obrigatória procedimental da sociedade e não como matriz atitudinal das representações sociais.

Nega-se a diferença e suprime-se a desigualdade, fechando-se o espectro de possibilidade individual, à medida que, em nome da diversidade/inclusão, aceita-se o sujeito presencial, mas não concreto, na realidade escolar ou não-escolar. Compreender as Diferenças cunhadas na sociedade que são explicitadas na dinâmica da pluralidade de identidades, também é enunciar que as relações que se formam podem ser redefinidas.

Educar pela Diferença é produzir o enfrentamento da diferenciação ao ensinar. Incluir, para muitos, é tornar junto, é fazer pertencer, é estar junto. Com certeza, designa uma direção que varia do prenúncio às suas atitudes. Entendo que incluir é agir para que o Outro exista e, portanto, não é invadir o Outro e nem tão pouco um assédio para destituir o Outro. É reconhecer e entender que o repertório humano não se esgota; é conceber que o conhecimento do Outro e sobre o Outro não necessita se aflorar com caráter discriminatório.

A ideia de que o trabalho docente precisa potencializar o que cada um tem de melhor, perpassa pela aceitação de que educar é entender que cada um aprenderá seletivamente o que irá guardar para a vida. Isso só será possível se educarmos nossos alunos a escolherem e, para tanto, necessitarão ter autonomia e participação no processo de aprendizagem pois, assim, serão capazes de atribuírem sentido e significado ao que está sendo mediado.

Destaco que, até muito recentemente, com a forma dominativa que a escola conduziu sua permanência e fez sua “produção” no pensar do coletivo, muito desconforto instalou-se diante dos debates acerca da inclusão

escolar. Os espaços seguros que concentravam estruturas arcaicas conteudistas se veem abaulados pelas incertezas, pela pedagogia da ação focado no interesse dos alunos e pela igualdade de oportunidades (RIBEIRO, 2015). Isso vem acompanhado da flexibilização e do eminente abandono da não diferenciação.

Com isso, uma crescente preocupação com a formação profissional diante da lacuna deixada pelos anos de formação de profissionais modelados pela homogeneidade humana e mais recentemente, pela precariedade dos currículos universitários e os padrões éticos representados nas atitudes profissionais – reflexo das pedagogias reflexivas - postulam marcas nas pesquisas no GTT.

Dos encontros no CONBRACE, muitas ações foram planejadas das quais destacamos a ênfase na produção acadêmica e as parcerias entre os membros do GTT Inclusão e Diferenças. No que se refere à produção acadêmica, destaco os livros que foram organizados e escrito por pessoas tinham estada no GTT, editados pela Universidade Federal do Espírito Santos, liderados pelo Prof. Dr. José Francisco Chicon e eu: “Educação Física e os Desafios da Inclusão” - (2013); “Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação Física Escolar Inclusiva” - (2012); “Ação Profissional e Inclusão: Implicações nas Práticas Pedagógicas em Educação Física” - (2015). As obras aglutinam saberes que instigaram algumas discussões no GTT.

Essas produções em formato livro visaram colaborar e compartilhar ideias, propostas e ações que estavam sendo desenvolvidas pelos pesquisadores(as) em diferentes locais do Brasil. A intenção foi instigar e inspirar o desencadeamento de múltiplas ações Inclusivas, de propostas, de pesquisa e de dar suporte à formação profissional.

Contudo, a diferenciação nos trabalhos com os alunos aciona recursos, apoios e estratégias diversificadas. A trajetória de cada aluno, seu ritmo, seu percurso, suas conquistas, seu reconhecimento como “gente”, vão requisitar o acionamento dos pares, alunos(as) com alunos(as), alunos(as) com professores(as), professores(as) com professores(as), técnicos, pais e comunidade. Essas possibilidades dos “entre” (um com outro), podem ser passos promissores para a transformação escolar que, ao chamar os pares para “articulações facetárias”, poderão provocar um revisitar curricular.

Para lidar com os sujeitos e suas subjetividades, com atores que interagem o tempo todo, que constroem suas histórias e interferem na construção de outras tantas histórias, estamos, muitas vezes, nos defrontando com nossos espelhos, com nossas intenções, com nossas limitações, com percursos dos outros e o nosso percurso. Isso nos aponta para um universo de subjetividades.

No que tange aos alunos (as), é momento de implicar os alunos (as) para que depois possamos explicar. O tempo vem nos consumindo com pesquisas que tentam explicar os alunos (as); infelizmente a escola explica, mas não implica os alunos (as). O distanciamento do Outro dos outros, prediz e produz um imaginário que, na maioria das vezes, tangencia a realidade.

Essa subjetividade dimensiona em um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, deve estar sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem papel essencial nas diferentes ações do sujeito. [...] Rey (2002, p. 37)

Para Cruz; Tassa (2017) as questões particulares e gerais, individuais e sociais, entre os componentes curriculares e a escola, ela mesma e seu entorno social precisam ser consideradas em uma política educacional inclusiva porque necessita potencializar a ampliação da participação social da parcela excluída da população. Cabe trazer Rodrigues (2009, p. 42) que nos coloca que “As políticas públicas nascem da exclusão social; são os excluídos que lhes interessam, mas é a inclusão que se devotam suas forças de intervenção social.”

Deixando algumas pegadas ...

Não é possível continuarmos mascarando a falsa Inclusão social nas sombras da Inclusão escolar. Temos que deixar de adaptar a inclusão a um sistema de exclusão, seja qual for o sobrenome dado a ela: inclusão social, inclusão digital, inclusão escolar. Novos sistemas educacionais mais humanizados precisam ser foco dos debates pois a Educação é um bem comum. Novos conhecimentos necessitam ser s para que superemos os raciocínios “nucleicos” que consolidam a desintegração social. As ações focais que tomam forma em um tempo um espaço, poderão subsidiar as aspirações globais.

Contudo, o sentido e significado dessas ações focais somente internalizarão um projeto social quando formos sensíveis a equidade. Os ambientes coletivos solidificados por debates, reflexões e explanações de ações, tais como os GTTs do CONBRACE, carecem da criação de estruturas que produzam um movimento contaminador capaz de construir acesso a uma vida empoderada para cada um dos atores da escola.

Nesses locais talvez consigamos/possamos aportar reflexões que gerem compreensão e questionamentos sobre a existência e as atribuições que são levadas para se definir a Diferença; as configurações da Diferença na instauração de grupo e as demarcações da emergente necessidade da inclusão em espaços como a escola.

Se as estruturas educacionais estão impregnadas por práticas que naturalizam as desigualdades nas Diferenças, eis as possibilidades de questionarmos essa situação. Para

Chauí (2000), a função básica da naturalização é fazer surgir sob a égide de ideias a afirmação de que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. Na contramão desse processo, a Diferença aflorada na escola pode ser validada como um recurso para promover valores inclusivos servindo de encorajamento para os relacionamentos, que é um dos nossos maiores capitais sociais.

Visualizo que a Inclusão e a Diferença são traçados imperiosos, demarcatórios de um solo histórico que guisa rejeitar a construção social divorciada da experiência com o Outro. Sob esse contexto, encerro minhas considerações, reconhecendo que as trocas de saberes pessoais e experienciais, o entrelaçamento dos conhecimentos e práticas construídos, as pesquisas desenvolvidas e as formulações de ações concretizadas que foram geradas e germinadas a partir dos encontros no GTT Inclusão e Diferenças contribuíram para indicação de novas possibilidades para a realidade posta.

Referências

ALMEIDA, F.Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redefinições... *Movimento*, v. 18; n. 04; p. 241-263; out/dez 2012.

BRASIL. *Relatório de Atividades da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Rio de Janeiro: Imprensa Brasil, 1981, 53p.

BRASIL. *Ministério da Justiça -Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – Lei Federal 7.853/89, de 24 de outubro de 1989*. Brasília: Ministério da Justiça, 1989.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Brasil. [Estatuto do idoso (2003)]. *Legislação sobre o idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do idoso) - [recurso eletrônico]*. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHICON, J. F., RODRIGUES, G. M. *Educação física e os desafios da inclusão*. Vitória – ES: EDUFES, 2013.

CHICON, J. F., RODRIGUES, G. M. *Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva*. Vitória – ES: EDUFES, 2012.

CHICON, J. F., RODRIGUES, G. M. *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física*. Vitória – ES: EDUFES, 2017

- CRUZ, G. D. C.; TASSA, K. O. M. E. Ação profissional docente no ensino superior: implicações da inclusão escolar no campo da Educação Física. In: (org.). CHICON, J. F., RODRIGUES, G. M. *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física*. Vitória-ES: EDUFES. 2017, p. 23-47.
- HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político. In: AZEVEDO, M. L. N. de. (org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Ed. UEM, 2008. p. 217-229.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LEMO, P. R. Os novos movimentos sociais e a cidadania. In: LEMOS FILHO, A. (org.). *Sociologia geral e do direito*. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2008.
- PICOLLO, G. M.; MENDES, E. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013
- RIBEIRO, J. A .R. Momentos históricos da escolarização. In: BATISTA, C. R. (org.). 2. ed. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- RODRIGUES, G. M. Notas sobre estratégias: questões inclusivas na educação física escolar. In: Mendes, E. G.; Almeida., M.A. (org.). *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Maquezini e Manzini – Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial, 2015, v.?, p. 225-232.
- RODRIGUES, M.L. Inclusão e exclusão social: semeando um paralelo entre a perspectiva da complexidade e uma leitura sociológica. In: Almeida, C.; Petraglia, I. (org.). *Estudos de complexidade 3*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SLEE, R. *The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education*. (Foundations and futures of education series). New York: Routledge, 2011.
- UNESCO. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Declaração de Salamanca/Espanha. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- WARNOCK REPORT. *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

A inclusão como rede e os currículos de formação em educação física

Roseli Belmonte Machado

O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2010, p. 26).

As discussões sobre os processos de inclusão, felizmente, têm tomado a agenda de diversos setores, organizações, campos midiáticos, instituições e grupos de trabalho. A exemplo disso estão os debates realizados por este Grupo Temático de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, hoje nomeado como Inclusão e Diferença. Compreender a importância do tema inclusão nos debates abrange uma mirada para posições, opiniões e análises distintas que, para além dos reducionismos entre certo e errado, bem e mal, benevolente ou lesivo, deve procurar a realização de uma apreciação comprometida com uma crítica reflexiva sobre os modos como os processos inclusivos têm se estabelecido e seus efeitos na constituição de racionalidades e subjetividades. Além disso, para discutir processos inclusivos é preciso olhar para a multiplicidade de diferenças que são produzidas em nossa sociedade, refletindo sobre o modo como se conduz e se busca governar essas diferenças.

No intuito de colaborar com as discussões que se enquadram nesse escopo, este capítulo traz à tona uma problematização sobre o modo como nos constituímos numa racionalidade inclusiva. Inicia trazendo um modo de olhar sobre normalidades, anormalidades e inclusão e, logo após, mostra a ideia de uma inclusão que atua em rede. Em seguida são discutidos certos efeitos desse processo no tocante à formação de professores de Educação Física.

Um olhar para a constituição de processos inclusivos

Em meio aos séculos XVI e XVIII na Europa, na mudança de ênfase de uma sociedade fundamentada na soberania, para uma sociedade com ênfase no disciplinamento dos corpos e, em seguida, para uma sociedade baseada na segurança, temos racionalidades distintas que, dentre outras características, trazem à tona um conceito de norma, o qual se torna importante para entender a fabricação de diferenças e as políticas de inclusão exercidas na Contemporaneidade. Entre os séculos XVI-XVII, mais do que administrar os indivíduos, era preciso administrar no detalhe, dominar. Numa sociedade em que a racionalidade era baseada num modelo disciplinar (FOUCAULT, 2007), as chamadas instituições de sequestro buscavam atingir a cada indivíduo a partir de uma norma, de um princípio de comparação. Nessa normalização disciplinar foram pensados modelos que procuravam “tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal, precisamente, quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

O poder político assumiu a tarefa de gerir a vida, num exercício do poder conhecido como biopoder, o qual se desenvolveu a partir do século XVII em duas formas: uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica da população, que considera centralmente a população e o homem-espécie. Os mecanismos desse exercício do poder, aliados aos mecanismos disciplinares, constituíram dispositivos de segurança e passaram a gerir a população. Outras acepções para os termos *caso*, *risco*, *perigo*, *crise* – pelo menos em seu campo de atuação e nas técnicas requeridas – surgiram ao lado da ressignificação da Estatística. Na compreensão da população como fim, analisando suas descontinuidades e seu aspecto numerável, a noção de risco tornou-se central para os mecanismos de segurança, instituindo-se outro modo de normalização. Com a produção das estatísticas, passaram a ser pensados os riscos e elaboradas estratégias para atuar como precaução, procurando “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Percebe-se uma preocupação com os desviantes, com aqueles que não faziam parte da faixa de normalidade, com os marginalizados, os quais também passam a ser alvo dos mecanismos de segurança, pois são considerados como risco.

Pode-se dizer que a partir dos dispositivos disciplinares, existe um processo chamado de normação em que a norma é posicionada em primeiro e, depois, os indivíduos são comparados em relação àquela norma e designados como normais ou anormais. Já com os dispositivos de segurança, a

norma age num processo de normalização, em que a definição de quem é normal ou anormal é definido pelas regularidades. Ao longo dos tempos, a partir desses dispositivos foram produzidos distintos processos de governo dos sujeitos desviantes.

As instituições foram fundamentais nos arranjos e conformações dessas racionalidades. No final da Idade Média, os “reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 47). A anormalidade deixa de ser excluída e passa a ser segregada, tratada nas instituições de confinamento. Com o advento das práticas disciplinares é possível perceber que as chamadas instituições de sequestro – asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, os hospitais, etc. – funcionam, através da divisão binária, marcando: louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal. São lugares que se ocupam de técnicas que procuram medir, controlar e corrigir (FOUCAULT, 2007). Cada uma delas, portanto, tinha em seu propósito conhecer os sujeitos para controlá-los, educá-los para serem dóceis e, se necessário, corrigi-los, em operações que faziam parte de uma lógica disciplinar de condução das condutas, de governo. Esses lugares, enquanto exerciam um efeito de normação sobre os sujeitos, também conheciam e governavam a cada um.

Cada racionalidade, que constituímos e somos constituídos, é atravessada, de certo modo, por um conjunto de estratégias e práticas que são constantemente mobilizadas. Por distintas práticas que foram sendo construídas e, ao mesmo tempo, constituindo racionalidades, os processos de normação, normatização e normalização deixaram de ser usados para excluir ou enclausurar os desviantes, mas como um balizador para a instituição de saberes sobre esses sujeitos, capaz de conduzi-los e governá-los em operações de inclusão. Lopes e Fabris (2013) afirmam que hoje a inclusão ocupa um *status* de “imperativo de Estado”, inserindo-se numa grade de inteligibilidade que, dentre outros aspectos, promove a circulação dos sujeitos modificando seus modos de vida. Tais mudanças, contudo, não são desacompanhadas de formas de regulação e controle que intentam, dentre outras coisas, planejar a vida e controlar os riscos dos mais variados indivíduos que ora circulam. Ao percebermo-nos imersos numa sociedade que deseja incluir a todos, entende-se que outros modos de condução sejam acionados para dar conta dessa nova ordem.

A inclusão como rede

Ao compreender que vivemos uma racionalidade que busca incluir os sujeitos considerados desviantes em suas normas, especificamente nas normas de um neoliberalismo pautado pela produção de riscos e por mecanismos que ditam quem são esses riscos, é preciso analisar como e a serviço de que está posta essa inclusão, bem como entender quais são seus efeitos sobre os distintos sujeitos. Ou seja, entender quais modos de condução estão sendo acionados para dar conta dessa nova ordem inclusiva.

Se analisarmos algumas das políticas dos governos brasileiros dos últimos anos, encontraremos pistas que nos conduzem a perceber como, nos dias de hoje, cada um e todos são acionados por tais políticas a se tornarem sujeitos inclusivos e, sendo assim, sujeitos capazes de gerenciar riscos. Ninguém escapa, todos são convocados. Em recente pesquisa, analisei como certas ações, programas e políticas do Governo brasileiro, entre 2001 e 2016 – consideradas inclusivas, pois se destinavam ao gerenciamento de casos de risco – atravessaram e constituíram algumas das atividades de docentes de Educação Física (MACHADO, 2016). Tal pesquisa examinou os programas ‘Mais Educação’, ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’, ‘Programa Segundo Tempo’, ‘Programa Atleta na Escola’, ‘Programa Esporte na Escola’, ‘Núcleos de Apoio à Saúde da Família’, ‘Programa Academia da Saúde’ e a instituição do ‘Centros de Atenção Psicossocial’. A partir da análise foi possível compreender que nos últimos anos o Governo brasileiro, inclinado a uma vertente neoliberal, passa a focar no gerenciamento de riscos como um ponto forte de sua gestão, praticando uma política inclusiva que se estabeleceu em rede. Um movimento, uma ideia de “inclusão como rede” porque nenhum órgão, Ministério ou sujeito atua sozinho. Todos estão conectados e atuando de forma conjunta para produzir uma inclusão daqueles que foram considerados desviantes, anormais, em risco.

Ou seja, na racionalidade neoliberal brasileira atual, nos últimos anos, o Governo brasileiro colocou em prática, a partir de processos de normação, normalização e normatização que apontam quais são os casos de risco e que precisam ser cuidados e conduzidos, uma política inclusiva que atuou em rede, pois convocava tudo e todos a estarem nessa rede e a serem inclusivos. Essa ideia de rede inclusiva se sustenta com base em três argumentos: 1) As ações inclusivas propostas requeriam a participação articulada de diferentes órgãos e sujeitos; 2) Para atingir o objetivo de incluir os indivíduos, o Governo utilizava-se de estratégias e tecnologias semelhantes; 3) A circulação dos indivíduos, e não mais o confinamento, requeria uma atuação em

rede. Para ratificar esses argumentos são apresentados excertos de textos que compõem algumas das ações/programas/políticas supracitadas, começando pelos que mostram a participação articulada de diferentes Ministérios atuando em conjunto e de forma colaborativa, com uma constante ratificação da ideia de intersetorialidade, além de uma breve discussão.

Trata-se da construção de **uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais** (BRASIL, sem ano, p. 7 — grifos meus).

[...] **articulação intersetorial** na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8 — grifos meus).

Organização dos serviços em rede de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado. (BRASIL, sem ano, p. 4 — grifos meus).

As equipes técnicas devem **atuar sempre de forma interdisciplinar** [...] (BRASIL, 2004, p. 23 — grifos meus).

A **articulação entre CAPS e comunidade** é, portanto, fundamental (BRASIL, 2004, p. 29 — grifos meus).

Os **NASF devem utilizar as Academias da Saúde** [...]. (BRASIL, 2011, p. 35 — grifos meus).

O **contato com os diversos saberes estimula os profissionais à elaboração de estratégias comuns de ações** para a resolução de problemas, proporcionando com isso uma prática mais humanizada (BRASIL, 2009, p. 42 — grifos meus).

Até o ano de 2016 o Ministério da Educação estava diretamente envolvido na proposta de grande parte dos programas, seguido pelo Ministério da Saúde e o, até então, Ministério do Esporte, presentes em cinco dos oito programas analisados. Além desses, estavam os, até então, Ministérios do Desenvolvimento e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério da Defesa. Ao mesmo tempo, buscavam-se parcerias que ultrapassavam o setor público e atingiam não apenas a iniciativa privada, mas o indivíduo. Destaca-se, nessa busca de parcerias, a convocação para que os sujeitos — professores, médicos, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, etc. — se responsabilizassem por incluir.

Não obstante, nos excertos abaixo pode-se perceber que as diferentes ações, para atingir o objetivo inclusivo, utilizam-se de estratégias semelhantes. Uma dessas estratégias é o modo como esse movimento produz, pensa, racionaliza e constitui as anormalidades, as quais estão amarradas a uma fabricação dos riscos. Nas apreciações sobre as práticas destacadas, salta aos olhos essa fabricação, pois é a partir do entendimento de que existem sujeitos em risco, à margem e vulneráveis que as estratégias são elaboradas para incluir todos. Vejamos:

[...] **deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem**, bem como a suas famílias, **nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social** (BRASIL, 2007, p. 1-2 — grifos meus).

[...] estudantes que estão **em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência**; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), **nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase**; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), **nas quais há um alto índice de abandono**. (BRASIL, Passo a Passo Mais Educação, sem ano, p. 7 — grifos meus).

[...] **promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social** e regularmente matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

A reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, **como forma de inclusão social** de crianças, adolescentes e jovens **em situação de vulnerabilidade social** (BRASIL, 2014, p. 6 — grifos meus).

Os Esportes Adaptados é um Projeto Especial do Programa Segundo Tempo desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério Esporte (ME) **destinado a democratizar o acesso à prática esportiva de deficientes ou portadores de necessidades especiais** (BRASIL, 2013, p. 9 — grifos meus).

Democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania das crianças (BRASIL, 2013, p. 10 — grifos meus).

Promover a inclusão, minimizando as desigualdades e qualquer tipo de discriminação por condições físicas, sociais, de raça, de cor ou de qualquer natureza que limitem o acesso à prática esportiva (BRASIL, 2013, p. 10 — grifos meus).

Os CAPS são instituições destinadas a **acolher** os pacientes com transtornos mentais, **estimular sua integração social e familiar**, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico (BRASIL, 2004, p. 9 — grifos meus).

Utiliza **tecnologias de cuidado** complexas e variadas que devem **auxiliar no manejo das demandas e necessidades de saúde de maior frequência e relevância em seu território, observando critérios de risco, vulnerabilidade, resiliência** e o imperativo ético de que toda demanda, necessidade de saúde ou sofrimento **devem ser acolhidos** (BRASIL, 2011, p. 3 — grifos meus).

Há de se considerar também no **planejamento das atividades de práticas corporais/atividades** físicas, no Programa Academia da Saúde, que as **pessoas com deficiência** – PCD também são usuárias dos polos (BRASIL, 2013a, p. 117 — grifos meus).

Ao nomearem-se os sujeitos a serem incluídos, já estão sendo apontadas as anormalidades. Nesse sentido, pode-se pensar que se inventam as anormalidades para nomear, distinguir e marcar a quem as estratégias de captura se destinam. Nessa rede, os anormais são designados como obesos, deficientes, doentes, loucos, vulneráveis, repentes, desinformados. Ao mesmo tempo, podemos compreender que as normas estão sempre em deslocamento; não são algo estático, mas definido em contingências econômicas, sociais e políticas, numa relação com cada racionalidade.

Além disso, o que justifica esse movimento é o fato de os indivíduos não estarem mais em confinamento, mas circulando. Deleuze (1992), no texto *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*, apontou que a primazia da disciplina está se deslocando para o controle. Nesse processo, torna-se fundamental que os indivíduos se responsabilizem pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser e estar no presente. Muito mais do que recaírem as responsabilidades sobre as instituições, hoje elas são individuais e intransferíveis. Para que a inclusão, que hoje se dá sobre os indivíduos que estão circulando, aconteça, é necessário que os sujeitos tenham sido capturados pela racionalidade neoliberal e se responsabilizem pelos seus atos e seus feitos para permanecerem nessa lógica. Como exemplos desse deslocamento dos indivíduos das instituições de confinamento para ou-

tros lugares, podem ser citadas as práticas que ocorreram nos seguintes âmbitos: na saúde mental, que, em sua nova configuração com o processo de desinstitucionalização, passou a primar pela não-reclusão dos sujeitos e colocou os indivíduos em circulação; na instituição escolar, que, com o fechamento das escolas especiais e inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, coloca os alunos em circulação; na Atenção Básica em Saúde, quando é escolhido o cuidado dos pacientes fora dos hospitais ou preventivamente por intermédio de equipes e redes multidisciplinares, também se evita que os sujeitos fiquem reclusos e se opta por sua circulação. Todavia, isso não significa que os diferentes sujeitos deixaram de ser controlados. A modificação ocorreu nas técnicas de poder e nos modos de subjetivação que incidiam sobre eles. Nas instituições de confinamento, as técnicas e os modos de subjetivação eram outros; hoje, estando em circulação, as ações que incidem sobre os sujeitos são parte da rede.

Cada uma das diferentes ações citadas pode ser compreendida como política inclusiva que visa à gestão daqueles que estão sob o cálculo do risco, mas não mais em confinamento. A atuação do professor de Educação Física nesses lugares, também o coloca como um sujeito inclusivo. Sua atuação no NASF, mediante o apoio à Estratégia Saúde da Família, busca a inclusão de todos nos cuidados com a saúde. A atuação nos CAPS, após o advento do processo de desinstitucionalização da saúde mental, torna-se uma ação que inclui os indivíduos em uma rede de conhecimentos e de estratégias de controle, cuidado e reinserção social. O professor que atua na Academia da Saúde, por intermédio de ações práticas e educativas, propõe que cada um aprenda a ser responsável pelo cuidado com a sua saúde e, desse modo, também incorpore a lógica vigente. A atuação do professor de Educação Física nos programas esportivos do Governo Federal também reforça essa ideia. O Atleta na Escola visava a incluir o Brasil como um dos destaques dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro em 2016 e, pelo pagamento de bolsas, incluiu os sujeitos no jogo econômico. Já o Programa Segundo Tempo traduz aspectos condizentes com ações inclusivas, na medida em que seu principal objetivo é diminuir o risco social daqueles considerados em situação de vulnerabilidade. Igualmente, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, e os projetos que se referem a uma escola integral também estão no movimento.

Cabe destacar que esse movimento de inclusão como rede é possível neste tempo em que estamos e surge por condições de possibilidade que o instauraram. Essa rede convoca e captura os diversos sujeitos, conduzindo suas condutas, além de trabalhar para que cada um seja responsável por

conduzir os outros. Nesse sentido, os professores são considerados um dos alvos da rede, sendo vistos como um dos responsáveis pela divulgação de um saber inclusivo.

Efeitos da inclusão como rede nos cursos de formação de professores de educação física

Na continuação da problematização, são levantadas questões que dizem respeito a possíveis efeitos dessa inclusão como rede na formação de professores de Educação Física. Não é o caso de julgar projetos pedagógicos e currículos, mas problematizar os efeitos do movimento de inclusão como rede na formação docente. Ou seja, de levantar as proposições que indicam que na formação desses professores estão presentes saberes que os preparem para cuidar, acolher, conduzir e governar os considerados desviantes, em risco. Para tal análise, são trazidos, exemplarmente, casos dos cursos de Educação Física das Universidades Federais gaúchas, a partir de seus projetos pedagógicos. São eles: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

De um modo geral, os cursos de Licenciatura recomendam que os professores atuem na Educação Física Escolar, na Educação Básica e ainda fora e dentro do espaço escolar. Suas práticas devem reunir um trabalho com a cultura corporal de movimento e com as práticas corporais sistematizadas. Os cursos de Bacharelado indicam a atuação do professor no esporte, no lazer, na saúde, nos clubes, nas academias, nos centros comunitários, em instalações privadas ou públicas, nas escolinhas de esporte, nos centros de reabilitação, nas unidades básicas de saúde e com o turismo. As práticas desenvolvidas podem abranger aspectos da prática da cultura corporal de movimento, o esporte e a atividade física ligada à saúde e ao lazer, além de intervir nos campos profissionais, conhecendo-se qual tipo de intervenção realizar.

Para isso, são descritas as características que o professor deve ter. Ele deve ser ético, autônomo, crítico, reflexivo, cidadão, ativo, participativo e colaborativo e ter atitude investigativa. Mais ainda, deve ter saberes para unir a teoria e a prática, criar situações transformadoras e acompanhar o desenvolvimento da sua área e de outras áreas. Além desses pontos, destacam-se indicações para o egresso desenvolver trabalhos que envolvam populações especiais, tanto na Educação Básica quanto fora dela, considerando os alunos com necessidades especiais e as crianças e adolescentes em situação

de risco durante sua atuação. Na perspectiva de pensar a Universidade como uma das instituições que desempenham a função de subjetivar sujeitos, pode-se notar que está sendo exigido um sujeito menos dócil e mais flexível, e cada um “aprende ‘naturalmente’ a investir em si mesmo, a ser flexível e produtivo, a exercer suas próprias escolhas e a competir” (VEIGA-NETO, LOPES, 2016, p. 1).

Os cursos de formação podem ser tidos como reguladores das condutas e das práticas docentes, pois, além de recomendarem aos futuros professores o que fazer, como fazer e onde fazer, também descrevem as características esperadas desses sujeitos — um processo de governo, de condução das condutas e de exercício de poder. Entendendo-se que os sujeitos e as práticas são partes de um regime de verdade que constrange os indivíduos (FOUCAULT, 2011), é possível pensar que as escolhas realizadas pelas Universidades — do que irá compor seus cursos, do perfil dos egressos, dos objetivos e das disciplinas — também respondem a esse regime de verdade, a essa ordem discursiva.

Nesse sentido, os processos de formação docente, ao estarem imersos numa determinada ordem discursiva e, ao mesmo tempo, respondendo a determinados preceitos governamentais — por decretos, leis, regulamentações, etc. —, podem ser compreendidos como um lugar no qual circulam saberes de ordem governamentalizadora. Além disso, a Universidade, por estar inserida nesse regime de verdade, também se inclina a essa verdade. Quando são escolhidos determinados saberes e práticas como válidos e outros ficam à margem, de certo modo, também se está respondendo a uma ordem discursiva, a um regime de verdade. Para fins deste trabalho, ao perceber-se que são colocados nos Planos Pedagógicos dos cursos de Educação Física saberes da ordem das políticas de inclusão e do gerenciamento de riscos e que se exige do professor determinadas características, novamente se está respondendo a determinado regime de verdade. A relação poder-saber-verdade está presente nessa operação.

A seguir excertos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado das universidades federais gaúchas que se referem a algumas disciplinas e ratificam a presença de saberes da ordem do gerenciamento de riscos e das políticas inclusivas na formação desses docentes:

Ensino da Educação Física enquanto Componente Curricular. Competências: [...] **Promover ações de inclusão adequadas à diversidade dos alunos no âmbito da educação física**, compreendendo o processo de inclusão na educação escolar (UFRGS, 2012, p. 19 – grifos meus).

[...] O Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está organizado em quatro núcleos: **Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva: a fim de que os estudantes desenvolvam as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados ao ensino das práticas corporais sistematizadas para pessoas deficientes.** Este núcleo é constituído pelas disciplinas Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Fundamentos da Educação Física Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (UFRGS, 2012, p. 22-23 – grifos meus).

Fundamentos da Educação Física Especial. Ementa: Aborda o **ensino da educação física para pessoas com deficiências.** Discute estratégias de ensino coerentes com as especificidades de cada deficiência. Propõe a **elaboração e aplicação de planos de ensino** de educação física **em turmas com inclusão no ensino básico e em escolas especiais** (UFRGS, 2012, p. 57 – grifos meus).

Práticas Integradas em Saúde I. Ementa: Estudos e **vivências multi-profissionais e interdisciplinares em cenários de práticas no Sistema Único de Saúde-SUS.** Conhecimento e análise do território e dos serviços de saúde. Proposição de **ações compartilhadas em saúde** a partir das necessidades identificadas na e pela comunidade (UFRGS, 2012, p. 71 – grifos meus).

Práticas Corporais em Saúde Mental. Ementa: Aborda a organização da política de saúde mental no Brasil considerando a **perspectiva de desinstitucionalização,** a organização dos **Centros de Atenção Psicossocial** e a **constituição de redes de articulação com a rede de atenção básica** [...] (UFRGS, 2012a, p. 58 – grifos meus).

Educação Física Adaptada. Ementa: **Conhecer os aspectos relacionados ao processo inclusivo na escola. Caracterização da pessoa com deficiência, introdução à educação física adaptada, integração da pessoa com deficiência na sociedade** [...] (UFPEL, 2014, p. 84 – grifos meus).

Saúde na Escola. Ementa: **Promoção da saúde x prevenção de doenças. Conceitos e definições na área de promoção da saúde.** A atividade física como ferramenta de promoção da saúde. A **importância da promoção da saúde na escola. Experiências de promoção de saúde na escola. Operacionalização da promoção da saúde na escola** (UFPEL, 2014, p. 131 – grifos meus).

O novo **egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, através da atuação interdisciplinar**, no atendimento das demandas coletivas e na **diminuição da desigualdade social** (UFSM, PPC-Licenciatura, sem ano, p. 1 – grifos meus).

O profissional **egresso do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM** estará habilitado para atuar na: Educação Básica (Instituições públicas e privadas de Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior; Instituições, Entidades **ou Órgãos que atuam com Populações Especiais**); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (UFSM, PPC-Licenciatura, sem ano, p. 1 – grifos meus).

LibrasI. Ementa: **Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda**. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática (FURG, Disponível em: <<http://www.furg.br/bin/cursos/cursos>>. Acesso em: 20 de ago. 2016 – grifos meus).

Educação e Saúde. Ementa: Estudo dos **conceitos, concepções, histórico e procedimentos em educação e saúde, aprofundando no entrelaçamento das políticas sociais nessas duas áreas**. Compreende estudos sobre o **controle e prevenção de doenças com ênfase na vigilância em saúde**, organização de serviços, educação ambiental em saúde, **comportamentos sociais e estilos de vida [...]** (UNIPAMPA, 2012, p. 127 – grifos meus).

Educação Física Adaptada. Ementa: **Estudo dos conceitos, concepções e procedimentos da Educação Física adaptada**. Processo de ensino-aprendizagem dos portadores de necessidades educacionais especiais. **Fundamentos e características das deficiências sensório-motoras e cognitivas. Possibilidades pedagógicas da Educação Física na educação inclusiva** (UNIPAMPA, 2012, p. 142 – grifos meus).

Merece destaque nos excertos o conjunto de disciplinas dos cursos e suas ementas, pois evocam princípios da ordem dos processos de inclusão dos considerados em risco. É possível ver um destaque para atividades e saberes que tratam da inclusão de pessoas com deficiência ou dos chamados grupos especiais, mas também para além desses grupos, confirmando que as políticas inclusivas estão para além das pessoas com deficiência. Evidencia-se uma necessidade de conhecer os processos inclusivos na escola e fora dela, promover o cuidado e a prevenção em saúde, compartilhar saberes entre equipes multiprofissionais atuando em rede, atuar colaborativamente entre

as áreas e com os outros profissionais, integrar e incluir os diversos sujeitos nas atividades e compreender a dinâmica das políticas sociais. Além disso, são destaques a busca e o controle de doenças e a execução de vigilância em saúde, bem como o controle de comportamentos e estilos de vida, educando profissionais de saúde e demais sujeitos. Importa dizer que os saberes não são isentos de intenções e de efeitos de poder, mas, ao contrário, estão vinculados ao poder. Pode-se, assim, pensar que “o poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2005, p. 197).

Vemos que os pressupostos da inclusão estão na formação inicial de professores de Educação Física, evidenciando a ressonância de saberes, estratégias e tecnologias que atendem a esse fim. Há operações que constituem sujeitos, docentes, professores de Educação Física. Sabe-se também que muitas das entradas desses saberes são realizadas a partir de uma reivindicação e de uma propagação de direitos de minorias, todavia, direitos e reivindicações capturados pelo Estado que lança mão desses para o exercício de um modo de governar. Como uma operação de governo, as reivindicações passam a fazer parte do rol de estratégias que compõem as políticas inclusivas, tornando-se manifestações da governamentalidade do Estado.

A essa discussão, incorporo aspectos que dizem respeito ao currículo compreendido como um artefato que coloca em funcionamento um modo de conduzir condutas, uma estratégia biopolítica, um exercício da governamentalidade. Nesse sentido, ao serem dispostos certos saberes nos cursos de formação de professores, também é colocado em funcionamento um modo específico de condução de condutas que responde a esses saberes, numa operação biopolítica que se destina a conduzir a população. Ao considerar que a inclusão não está restrita às instituições, mas se estende aos indivíduos que circulam, destaca-se a necessidade de que as estratégias de controle estejam ainda mais refinadas — um currículo contingente, volátil, que se dirige a esse sujeito que se pretende normalizar, a esse sujeito aprendente por toda a vida.

A inclusão, ao ser tomada como um imperativo de Estado, é difundida nos mais diversos lugares, governando e conduzindo cada um e todos como uma das verdades deste tempo. Tal difusão é realizada por distintas estratégias e tecnologias, englobando os currículos de formação como um modo de constringer e constituir os sujeitos dentro dessa racionalidade. Trata-se de uma rede que opera modos de subjetivação nos professores, tanto em suas formações iniciais quanto em suas práticas — um movimento que constitui sujeitos inclinados à verdade de inclusão como imperativo de Estado.

Para pensar a função docente

As discussões trazidas no texto destacam, entre outras questões, o modo como o chamado movimento de inclusão como rede se constitui e ressoa currículos de formação inicial em Educação Física. Nesse modo de percepção, é importante salientar que o entendimento de poder nessa rede não é de um indivíduo, mas está sempre circulando. É um poder que está em rede e passa pelos indivíduos, que são capazes de exercê-lo, ao mesmo tempo em que são submetidos a ele. O poder não está em um indivíduo, nem em uma instituição, nem em uma instância superior, mas está sempre em circulação e passa por todos em diferentes gradientes e circunstâncias, dependendo de cada situação, acionando distintos modos de constituição e de condução dos sujeitos.

Dessa forma, o professor de Educação Física, que é implicado pelo movimento de inclusão como rede, atua como um sujeito que, dentre outras coisas, é conduzido pelo poder e o conduz, atuando no gerenciamento dos casos que estão sob o cálculo previsto do risco: obesos, doentes, deficientes, excluídos sociais, em situação de vulnerabilidade social, com problemas mentais, etc. Essa ideia não se coloca no sentido de exterminar o corpo desses sujeitos, excluí-los ou enclausurá-los, como em práticas precedentes, mas de governá-los, conduzi-los e educá-los, pois eles devem aprender a cuidar de si e a conduzir-se, sendo, também, individualmente responsabilizados.

Ao professor de Educação Física cabe incluir, acolher, cuidar, colaborar na superação de situações de vulnerabilidade social, diminuir desigualdades, educar para a autonomia e para escolhas corretas em termos de saúde e cuidados consigo. As ações dirigem-se a formas de subjetividades que saibam gerenciar riscos. São ações que diminuem o custo social, na medida em que os riscos – os inimigos a serem combatidos, que estão sempre em deslocamento e em produção – estão sendo gerenciados e prevenidos. Isso responsabiliza mais o sujeito e desresponsabiliza, ou, encolhe a atuação do Estado.

Para além das questões levantadas é preciso refletir sobre o futuro dessas políticas e ações inclusivas. Mais do que retirar de zonas de risco e governar, necessita-se realizar uma inclusão que ofereça as condições de estar junto, de viver em sociedade, de sentir a diferença. Uma inclusão em que possamos esquecer de sua própria necessidade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. *Programa Mais Educação*. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2014.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Cadernos de Atenção Básica, n. 27, NASF*. Tiragem: 1ª edição, Brasília: MS, 2009.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.488 de 21 de outubro de 2011*. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília: MS, 2011.
- BRASIL. Ministério do Esporte. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo – Esportes Adaptados*. Brasília: ME, 2013.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Curso de extensão em promoção de saúde para gestores do SUS com enfoque no Programa Academia da Saúde*. Brasília: MS/UNB, 2013a.
- BRASIL, Ministério do Esporte. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Brasília: ME, 2014.
- DELEUZE, G. *Conversações*. RJ: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MACHADO, R. B. *A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade*. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.
- SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência)*, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Bacharelado (em vigência)*, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência)*, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência)*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência)*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Habilitação Licenciatura (em vigência)*.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez., p. 947- 963, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Universidade e neoliberalismo: performatividade, competitividade e produtivismo. Texto encaminhado ao professor Dr. Marco Antonio Jiménez García e à Dr.(a). Ana María Valle, para compor o livro *Pedagogía y Sociología. Defender la Universidad*. 2016. (*no prelo*).

Sobre os Autores

Cláudia Barsand de Leucas

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), especialização em Educação Física Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1992) e especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2007). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS (2017). Atualmente é docente do Departamento de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, membro do Centro de Estudos em Educação Física, Esporte e Lazer (coordenadora do grupo de estudos em práticas corporais para pessoas com deficiência/inclusão). Atua como professor dos cursos de graduação Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e dos cursos de especialização em Gestão de Organizações do Esporte e do Lazer, em Ensino da Educação Física Escolar e em Gerontologia da Saúde. Coordena o projeto de extensão: Qualidade de vida para todos e o eixo paradesportivo do projeto de extensão Educação Esportiva -PUC MG. Membro pesquisador da Academia Paralímpica Brasileira (CPB). Professora de educação física da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Ensino Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e envelhecimento.

Cláudio Marques Mandarino

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988) e Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na Linha de Pesquisa II - Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Atualmente é professor da UNISINOS, nos cursos da Educação Física (Estratégias de Ensino e Inclusão, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Pesquisa em Educação Física) e da Pedagogia (Corpo e Currículo). Professor da Rede Municipal de Ensino

de Porto Alegre. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e membro do Comitê Científico do Grupo Temático de Trabalho 8 - Inclusão e Diferença. Foi pesquisador da Rede Cedes. Tem experiência no campo de atuação da Educação Física escolar. Pesquisa sobre a inclusão, identidade e diferença e práticas pedagógicas.

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Graduação em Educação Física pela Escola Superior São Francisco de Assis-ESFA (2006), Especialização em Deficiência Intelectual/Educação Especial pela FABRA (2016) e Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007). Pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes).

Graciele Massoli Rodrigues

Possui mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professor titular da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e professora adjunta da Universidade São Judas Tadeu. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nos seguintes temas: educação física escolar, deficiência, educação física adaptada, esporte adaptado, dança e inclusão.

Ivone Martins de Oliveira

Professora Titular do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1985). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares, vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo.

José Francisco Chicon

Professor Associado do Departamento de Ginástica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos/UFES. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual

de Ponta Grossa –UEPG (2013). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2005). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1995). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988). Graduado em filosofia (licenciatura) pela Ufes (2017). Coordenador do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA/CEFD/UFES).

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Associada do Centro de Educação Física e Desportos/ Departamento de Ginástica/Ufes. Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba em 2015. Doutorado em Educação/Educação e Diversidade Humana pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Mestrado em Educação/Educação Especial pela Ufes (2003). Graduação em Educação Física pela Ufes (1989). Especialização em Educação Física escolar (1996). Coordenadora do laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA-CEFD-UFES).

Roseli Belmonte Machado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas (2010). Pós-graduação em Biomecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança - ESEFID/UFRGS (2007). Graduada em Educação Física - Licenciatura Plena - pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas (2006). Atuou, do ano 2000 ao ano 2013, como professora em escolas de Educação Básica e foi professora em instituições de ensino superior, trabalhando com graduação em Educação Física e cursos de pós-graduação. Em 2013 ingressou na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde atuou como professora Adjunta vinculada ao Instituto de Educação, atuando no Curso de Educação Física e na pós-graduação em Educação Física Escolar. Desde 2018 é professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação Física escolar e da Educação, trabalhando com Educação Física e Inclusão e Formação de Professores. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em In/Exclusão (GEIX/FURG/CNPq), ao Grupo de Pesquisa em Docência e Avaliação

em Educação Física (vice-coordenadora) (GEDAEF/UFRGS/CNPq), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS).

Solange Rodovalho Lima

Graduação em Educação Física e em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1998). Professora associada II da Faculdade de Educação Física e fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). Tem experiência e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Física e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação física escolar, educação física adaptada e inclusão escolar. Coordenadora do programa de extensão Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência da FAEFI/UFU. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de graduação em Educação Física.

Sobre os Organizadores

Leandro Silva Vargas

Graduado em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista - IPA (1993), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Atualmente é coordenador dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas e professor titular do Centro Universitário Metodista - IPA. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: futebol, futsal, educação física adaptada, estágios curriculares, orientação de trabalho de conclusão de curso, metodologia da pesquisa.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte

e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.



Este livro foi produzido com a supervisão
técnica da EDUFRRN, em maio de 2020.

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume **13**

Inclusão e diferença

O volume 13 – *Inclusão e diferença* – que integra a Coleção *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*, estrutura-se com contribuições teóricas de pesquisadores(as) de diferentes instituições universitárias, as quais trazem potentes reflexões para o campo. A obra convida leitores(as) a repensarem questões relacionadas à inclusão e diferença, as quais são de extrema importância em relação aos avanços já conquistados nessa área e às ações a serem ainda implementadas no sentido de potencializar a ampla reflexão acerca do tema na vida social. Nessa direção, os capítulos constituem chamados para reflexões acerca do GTT Inclusão e Diferença (em seus deslocamentos discursivos e produções), para a formação inicial em Educação Física e de suas práticas inclusivas, para inclusão e currículo e para o trabalho com crianças com deficiência. Promover o debate em torno de questões relacionadas à inclusão e diferença é uma ação cada vez mais urgente na sociedade hodierna para o enfrentamento de formas de desrespeito e invisibilidade que acometem muitos sujeitos e que acirram as desigualdades sociais. A todos(as), uma ótima leitura.



SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL